

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Sônia Marta de Oliveira

EDUCAÇÃO DE SURDOS E CURRÍCULO:
reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais
e dos artefatos culturais surdo

BELO HORIZONTE
2015

Sônia Marta de Oliveira

EDUCAÇÃO DE SURDOS E CURRÍCULO:
reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais
e dos artefatos culturais surdo

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais, como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Orientador: Teodoro Adriano Costa
Zanardi

Belo Horizonte

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48e Oliveira, Sônia Marta de
Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais e dos artefatos culturais surdo / Sônia Marta de Oliveira. Belo Horizonte, 2015.
86 f.: il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Língua de sinais. 2. Surdos - Educação - Currículos. 3. Educação - Estudo e ensino. 4. Política pública. 5. Formação de professores. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376.33

Sônia Marta de Oliveira

EDUCAÇÃO DE SURDOS E CURRÍCULO:
reflexões acerca do reconhecimento da língua de sinais
e dos artefatos culturais surdo

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas
Gerais, como requisito parcial
para obtenção do título de
Mestra em Educação.

Teodoro Adriano. Costa. Zanardi (orientador) – Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais

Gladis Perlin – Universidade Federal de Santa Catarina

Sandra de Fátima Pereira Tosta – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte, 09 de abril de 2015.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Mais que agradecimentos:

A Deus, pela vida e pelo amor;

Ao meu filho Vinícius, meu anjo, meu companheiro, a ele que me ensina todos os dias a ser mãe;

Aos meus pais, que me amam, me constituíram, me formaram na diversidade;

Ao meu esposo Renato, o amor da minha vida, pelo apoio, por me ouvir, por estar comigo. Este trabalho tem um pouco de você;

Aos meus irmãos e sobrinhos. Vocês são parte de mim;

À Maria, que cuidou e cuida do meu filho, cuida de mim, do Renato e dos amigos que recebemos em nossa casa;

À Pastoral do Surdo da Arquidiocese de Belo Horizonte, pela oportunidade de conviver e aprender sempre! Amo cada um de vocês;

À Amandinha, que me socorreu na formatação do projeto desta pesquisa; e à professora Sandra Tosta pela qualificação;

À Regiane Lucas de Oliveira e ao Renato Calixto, por dividirem comigo as angústias e alegrias na elaboração deste trabalho e por muito mais;

Ao grupo estudos acadêmicos. Dividimos conhecimentos e experiências. Aprendemos juntas;

Às minhas irmãs e irmãos *Codas*, obrigada por me fazerem melhor, por me fazerem feliz!

À Escola Municipal Paulo Mendes Campos, pela oportunidade cotidiana de aprender, com os surdos; é um grande prazer traduzir e interpretar nessa escola!

Aos meus alunos surdos da Escola Municipal Tancredo Phideas Guimarães, obrigada por me permitirem aprender com vocês!

Aos companheiros que ganhei nestes dois anos de estudos: Patrícia, Maurício, Graciela, Ana Maria, Solange, Andreia e tantos outros;

Ao meu orientador Teodoro Zanardi, por me acolher, por acreditar na minha proposta de pesquisa, e por me dar liberdade de colocar um pouco de mim neste trabalho.

As professoras pareceristas Gladis Perlin e Sandra Tosta, pela dedicada leitura e importantes considerações feitas a este trabalho.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que tornou possível a realização do curso.

Às amigas e amigos que acreditaram em mim, que caminharam comigo.

“[...] Os outros escutam, não eu. Mas tenho meus olhos, eles observam ainda melhor que os seus, forçosamente. Tenho minhas mãos que falam. Um cérebro que organiza as informações, à minha maneira, segundo minhas necessidades. Não chamarei de imperfeitos a vocês, os ouvintes. Aliás, não permitiria tal coisa. Ao contrário, quero a união das duas comunidades, no respeito. Dou-lhes o meu, quero o de vocês. [...]”

Emmanuelle Laborit, 1994.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, parte primeiramente da experiência desta autora com o universo surdo, com a língua de sinais e a cultura surda. Posteriormente, como professora de surdos e tradutora intérprete de língua de sinais no campo educacional, buscando compreender questões inerentes ao currículo na educação de surdos e as interfaces da construção desse instrumento educacional e político nos dispositivos legais. Sob as luzes da metodologia de análise documental, buscou-se os recortes feitos nos documentos legais que abordam como é a organização curricular frente à diversidade linguística e cultural dos surdos nas escolas. Tendo como aporte teórico, a Pedagogia Crítica de Jurjo Torres Santomé, os Estudos Surdos (Ronice Quadros, Gladis Perlin, Karin Strobel e Carlos Skliar) e uma leitura concisa dos Estudos Culturais (Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva), investigou-se como os surdos e sua cultura são considerados na organização curricular inscritos nos documentos legais que orientam a temática. Neste trabalho, não se teve o propósito de apresentar um currículo ideal na educação de surdos e sim apontar possibilidades e caminhos na construção de um currículo no qual a forma de ver e perceber o mundo pela pessoa surda seja reconhecida, garantida e implantada nos dispositivos legais das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Cultura Surda. Currículo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This master's thesis, first part of the experiment of this authoress with the deaf world, with the sign language and deaf culture. Later, as a teacher of deaf interpreter and translator of sign language in the educational field, trying to understand issues related to curriculum in deaf education and interfaces construction of educational and political instrument in legal provisions. Under the lights of documentary analysis methodology, the clippings sought to made in legal documents that address how the curricular front organization of linguistic and cultural diversity of the deaf in schools. Having as theoretical support, critical pedagogy of Jurjo Torres Santomé, the Deaf Studies (Ronice Frames, Gladis Perlin, Karin Strobel and Carlos Skliar) and a concise reading of Cultural Studies (Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva), was investigated as the deaf and their culture are considered in curriculum organization registered in legal documents that guide the subject. In this work, it was not the purpose of presenting an ideal curriculum in deaf education but point opportunities and ways to build a curriculum in which the way of seeing and perceiving the world by the deaf person is recognized, guaranteed and implemented in the legal provisions of educational public policies.

Key-words: Sign Language. Deaf Culture. Curriculum. Public Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01:	75
Ilustração 02:	77

:

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: recorte 01	23; 54
Quadro 02: recorte 02	24; 57
Quadro 03: recorte 03	24; 62
Quadro 04: recorte 04	24; 68

LISTA DE ABREVIATURAS / LISTA DE SIGLAS

CODA – *Children of Deaf Adults*

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC/SECADI – Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 01: INTRODUÇÃO	15
1.1	A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	18
1.2	A COLETA DOS DOCUMENTOS	21
1.3	MÉTODOS DE ANÁLISE	25
2	CAPITULO 02: O OLHAR DO CONVÍVIO E DO APRENDIZADO.....	26
3	CAPÍTULO 03: A EDUCAÇÃO E SURDOS, AS TRAJETÓRIAS POLÍTICAS E O CURRÍCULO	35
3.1	A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA	35
3.2	A CHEGADA DE ERNEST HUET AO BRASIL	36
3.3	METODOLOGIAS DE ENSINO	39
3.4	A LÍNGUA DE SINAIS GANHA ESPAÇO	41
3.5	A ESCOLA É PARA QUEM?	42
4	CAPÍTULO 04: CURRÍCULO: TERRITÓRIO CONTESTADO	48
5	CAPÍTULO 05: UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	75
6	REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas em torno da educação de surdos têm se multiplicado vertiginosamente no meio acadêmico. Reflexões acerca da língua, das metodologias de ensino, da cultura, da diferença, da legislação, do currículo, marcam as reflexões científicas.

Este trabalho busca refletir sobre o currículo na educação de surdos, mas buscamos uma reflexão que possibilite novos caminhos para a construção de um currículo que contemple as diferenças linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Essa pesquisa pretende apresentar uma possível análise sobre o currículo, a partir de documentos legais, bem como das percepções oriundas do Movimento Surdo em Defesa da Escola Bilíngue¹. É o olhar construído pelo surdo, ao longo de sua trajetória educacional, concebendo-se como sujeito com diferença linguística e cultural, que desejamos explicitar.

Ao propor essa reflexão sobre o currículo, buscamos analisar esse instrumento, o currículo, como a possibilidade de um espaço no qual se possa contemplar a diferença cultural e linguística à luz dos Estudos Surdos e da Pedagogia Crítica.

A língua de sinais e a cultura surda sempre estiveram presentes na comunidade surda. Os surdos nas escolas não deixaram de se comunicar na sua língua de conforto. Contudo, o acesso aos conhecimentos organizados no currículo não é mediado na língua de sinais. A língua de sinais faz parte do cotidiano, da vida do surdo, mas não faz parte da elaboração do currículo escolar.

Tendo como pressuposto que o currículo educacional é espaço com significados diferentes sobre o político, o social e que, por vezes, desconsidera a diferença deixando-a à margem da elaboração dos saberes, romper com padrões hegemônicos dos currículos que servem às políticas educacionais vigentes é abrir a discussão para a construção de um currículo pautado na alteridade. (SILVA, 2001).

Educação é uma atividade cuja essência é construída e transformada ao longo dos processos histórico-culturais da humanidade. A transformação se dá mediante a

¹ “Os Movimentos Surdos podem ser entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura”. Esses movimentos são a partir dos espaços articulados pelos surdos, como as associações, as cooperativas, os clubes onde jovens e adultos surdos estabelecem o intercâmbio cultural e linguístico e fazem o uso oficial de língua de sinais. Revista da FENEIS (1995, p. 10)

reflexões teóricas e ações que buscam a inserção de todos no ambiente escolar. A declaração de Salamanca, 1994, preconiza que

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

As políticas públicas educacionais sempre mantiveram o discurso do respeito às diferenças. Contudo, a lacuna entre o que é dito e a efetivação dessas políticas é demasiadamente grande. Estar na escola não significa fazer parte dela. Receber o aluno surdo, oferecer a ele a língua de sinais, o professor surdo, o intérprete de língua de sinais, não significa que o surdo faça parte da escola. Se o currículo de uma instituição não prioriza a língua de sinais como língua de instrução do surdo, ele não é oficialmente aluno, ele não pertence ao espaço escolar. Apenas está na escola.

De acordo com Candau (2002), a escola idealizada sobre o prisma da igualdade, concebida como processo de homogeneização, padronização de uma cultura comum a todos, se defronta com a diferença. Diferença aqui não compreendida como deficiência ou baixo rendimento escolar. Diferença formulada sob a égide de identidades plurais que engrandecem os processos pedagógicos e devem ser valorizadas e reconhecidas. Não devem ser negadas e/ou silenciadas pela escola. Considerar a diversidade como princípio básico para a para a construção da equidade, isto é, o respeito ao direito do outro de forma concreta, justa.

É, portanto, necessário desenvolver na escola a conscientização daqueles que elaboram as políticas públicas educacionais, e “ouvindo” os que vivenciam essas políticas. Para Corazza (2002), o currículo escolar deve dizer sobre a diferença, sobre sua história, suas vozes, suas identidades.

Este trabalho tem como objetivo analisar os critérios adotados pelas políticas públicas no que tange à construção e elaboração do currículo na educação de surdos e tem como objetivos específicos:

1. Analisar as políticas educacionais e de inclusão nos aspectos linguísticos e culturais dos surdos;
2. Investigar se o currículo que se apresenta nos dispositivos legais está em consonância com a cultura surda e com a forma de ler e perceber o mundo do sujeito surdo;
3. Investigar a quem o currículo da educação de surdos serve.

Em um espaço tão diversificado como a escola, a perspectiva dos Estudos Culturais representa a possibilidade de uma discussão mais próxima à realidade vivida pelas minorias e minoridades na escola. A educação de sujeitos surdos sempre foi vista como um apêndice nas instituições educacionais. Educar uma criança surda é simplesmente oferecer a ela a língua de sinais? As especificidades dos alunos surdos vão além das questões linguísticas. Não é somente o respeito à sua forma de comunicação que resolverá os problemas detectados na educação de surdos. Como a pessoa surda vê e percebe sua educação, a língua de sinais, a língua portuguesa; a cultura nas relações do dia a dia na sala de aula contribuirá para a construção de uma educação de surdos que possa garantir, a este grupo, ganhos significativos efetivos.

Os aportes teóricos adotados na referida pesquisa, tem sua base sustentada na Pedagogia Crítica, nos Estudos Surdos e uma breve leitura dos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais apresentam a cultura como espaço nos quais grupos sociais diferentes constroem significados de acordo com sua realidade. Dessa forma, não existe uma única cultura. Para Hall (2004), cultura é expressão, uma forma de elaborar sentidos que agem e coordenam aquilo que fazemos e conceitos que temos nós. Os Estudos Surdos, por sua vez, de acordo com Skliar (1998), são espaços de pesquisa em que a história, a educação, a arte, a língua de sinais e a cultura surda são concebidas a partir da diferença. Nos estudos de Jurjo Torres Santomé a Pedagogia Crítica discute a legitimidade do conhecimento nas relações no *locus* das instituições de ensino e a quem ele é destinado. Arelada à pedagogia crítica, está a pedagogia da diferença que apresenta as experiências surdas como uma prática possível na educação buscando o empoderamento, e a garantia do respeito à especificidade linguística do surdo.

A pesquisa que aqui se apresenta está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, denominado Introdução, a pesquisa e a metodologia são apresentadas. No segundo capítulo, “o olhar do convívio e do aprendizado”, aborda minha trajetória pessoal e profissional com os surdos e a comunidade surda, culminando com a constituição dessa pesquisa. No terceiro capítulo, “A educação de surdos, as trajetórias políticas e o currículo” apresentamos um histórico da fundação do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – e sua trajetória frente às políticas públicas educacionais. No quarto capítulo, “currículo, território contestado”, uma reflexão sobre as teorias que abordam esse tema, concomitantemente com os recortes feitos dos dispositivos legais e as percepções das pessoas surdas serão apresentados. No quinto e último capítulo “um currículo em construção” discutir-se-á as possibilidades de um currículo pensado na perspectiva da diferença.

1.1 – A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

O caminho metodológico adotado é fundamental para o processo de pesquisa, pois a metodologia definirá a conduta do pesquisador como sujeito investigativo. Culturalmente, a forma como entendemos e vivenciamos as relações ao nosso redor está ligada ao intervalo que as acolhemos e nos relacionamos com esses fenômenos. E, no âmbito da educação, a escolha por uma metodologia de pesquisa apresenta-se como ofício importante. A escolha necessita estar atrelada à característica e aos objetivos da investigação, bem como às possibilidades que o pesquisador dispõe para desenvolver a pesquisa. Deve haver uma coerência entre o *briefing* e a efetivação do trabalho. (BRAVO, 1991).

Na esfera da interpelação qualitativa, várias metodologias são utilizadas com o intuito de acercar-se da prática social. A metodologia de pesquisa documental procura apreender, indiretamente, através do checape de vários tipos de documentos existentes. A origem do vocábulo documento vem de *Documentum*, que deriva do latim *docere*, que quer dizer ensinar. Documento como artefato de uma dada sociedade, contém em seu bojo, o movimento de força de quem está no poder. À vista disso, documento não é uma criação eximida, incauta. Traz em seu âmago formas de interpretar do expressivo de um grupo social. (BRAVO, 1991).

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que dele podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão de contextualização é histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA, et al, 2009, p.02).

Cellard (2008), descreve a utilização de documentos na pesquisa como uma opção relevante, pois pode representar a história de grupos de uma dada sociedade e/ou comunidade.

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

No centro da argumentação aqui apresentada, opta-se por uma pesquisa qualitativa, ressaltando a qualidade dos dados que podem ser formados a começar de uma análise acurada dos documentos. De acordo com Bravo (1991), documentos são acontecimentos gerados pelos homens que se apresentam como vestígios de sua prática, difundindo ideias, apreciações e diretrizes de como agir. Segundo essa concepção, há uma variedade de documentos: imagens, som, produções escritas, objetos.

El objetivo del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forma los documentos (palabras, frase, etc.) e en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior. (BRAVO, 1991, p.287).

Sob a luz dos estudos qualitativos, a pesquisa documental concebe a investigação de delimitada questão, através de análise de documentos elaborados pelo homem que declaram a forma de ver, pensar e se situar num determinado fato social. Analisar documentos demanda um olhar sob a ótica de quem elaborou tal documento. Por isso, *know-how* por parte pesquisador é necessário para que não haja comprometimento com o trabalho a ser desenvolvido.

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 03).

Em um estudo qualitativo e flexível é necessário a elaboração de indução; ir além do que está registrado, com a intenção de interpretar as informações. A interpretação é feita a partir de uma fusão entre as perguntas da pesquisa, o produto alcançado através da apreciação do material selecionado, as deduções efetivadas e o aporte teórico adotado. (GOMES, 2007).

A pesquisa documental pode ser feita em materiais como cartas, fotografias, relatórios, projetos de lei, depoimentos orais e/ou escritos, pintura, desenho, diários, notas, relatórios, pareceres, inventários; sendo uma técnica considerável na pesquisa qualitativa, para complementar informações, bem como evidenciar aspectos novos de uma investigação. (SANTOS, 2000).

Buscar a relevância e consistência em uma análise documental, requer leitura árdua dos documentos a fim de serem bem definidos os recortes. A conduta e postura do pesquisador requer intenção e habilidade estudiosa pois, a seleção do material, análise e apresentação do material analisado é um processo ordenado, extenso, com nexos, delicado e dinâmico. Cabe ao investigador associar o ato, a palavra, a situação ao contexto para não se perder o significado. A seleção dos recortes feitos nos dispositivos legais buscou construir um novo olhar sobre o lugar do currículo e sua função nesses dispositivos interpretando com um olhar antropológico esses documentos.

Os documentos são meios relevantes em investigações que buscam analisar as várias e diferentes vozes que formam os contextos ideológicos. O estudo de um texto escrito pode facilitar o entendimento sobre regras e normas que direcionam as relações de determinados grupos sociais que formam os contextos ideológicos. Um texto escrito pode ter acepções diferentes em diferentes circunstâncias e os contextos históricos influenciam na leitura e análise. Dessa forma, documentos são compreendidos como concepções sócio históricas que conduzem e asseguram práticas sociais, princípios e convicções. (HODDER, 2002)

A pesquisa documental, como método de investigação da realidade social, não tem uma única concepção filosófica e pode ser adotada em aproximações de natureza positivista e de características flexíveis, com foco mais analítico. O aporte teórico dará corpo às observações do pesquisador porque não é somente os documentos

selecionados, mas o estudo desses documentos também vai dar as respostas à problematização da pesquisa, requerendo do pesquisador a aptidão analítica na forma de entender o problema, mas nos caminhos que consiga organizar entre a análise e o contexto e na elaboração de suas considerações.

1.2 – A COLETA DOS DOCUMENTOS

A coleta de documentos se expõe como momento importante da pesquisa documental, pois o pesquisador deve seguir algumas condutas e técnicas sobre a seleção dos documentos que serão importantes para a pesquisa. De acordo com Callado e Ferreira, (2004), os locais de pesquisa são direcionados pela característica do conhecimento e é importante que o pesquisador saiba qual o tipo de compilação e dados para a seleção de fontes apropriadas. Ao colher documentos com formatos adequados o pesquisador consegue administrar o tempo e a pertinência do material selecionado.

Flores, *apud* Calado, 1994, argumenta que o exercício de coleta e pré-análise documental são atividades que se completam e se modelam reciprocamente. Assim sendo, a atividade de pré-análise direciona a coleta de dados, concebendo que a fase é feita de forma cuidadosa e prudente com o intuito de conseguir resultados satisfatórios na leitura analítica do material, que tem como meta central, examinar a autenticidade dos documentos e ajusta-los aos objetivos da pesquisa. Entretanto, é necessário destacar que este momento não oferece condições de uma leitura mais implementada do que está no bojo dos documentos, deixando para o próximo momento a função de uma interpretação deste material.

Os recortes analisados nessa pesquisa foram subtraídos dos seguintes dispositivos legais:

- Declaração de Salamanca;
- Artigo 26 da lei 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria

Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007;

- Inciso C Artigo 24 do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

A seleção dos recortes pesquisados esquadrinhou a presença do currículo em documentos que abordassem a diversidade e a forma como essa questão pode ser ou deve ser garantida e/ou desenvolvida nas escolas. A opção em analisar esses dispositivos se deve ao fato de que, tais documentos permearam em momentos distintos a trajetória profissional da autora na área educacional ora como tradutora intérprete de língua de sinais, ora como professora de surdos. A declaração de Salamanca, inicia de forma concreta a discussão em torno da diversidade quando sugere que todos têm direito à educação. No estado de Minas Gerais, a presença de alunos surdos em escolas públicas estaduais se deu no ano de 1996, dois anos após a conferência na Espanha e a autora foi a profissional contratada para ser a tradutora intérprete de língua de sinais dos alunos surdos, experienciando, assim, a prática curricular com os alunos surdos.

O artigo 26 da lei 12.796, a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, o Inciso C, Artigo 24, do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, influencia diretamente o trabalho da autora como professora de alunos surdos do segundo ciclo em uma escola pública na rede municipal de Belo Horizonte e sua prática docente frente a esses documentos.

Branco e Rocha (1998), argumentam que o estímulo colocado para o pesquisador é colocar em prática sua experiência e imaginação na organização de uma forma de estudo que seja ajustável e versátil a cada fase da investigação, buscando respostas adequadas aos argumentos do trabalho.

Trecho da Declaração de Salamanca realizada entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, contido na seção II. Linhas de Ação em Nível Nacional Política e Organização preconiza que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares

Quadro 01: recorte 01.

O artigo 26 da lei 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências:

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

Quadro 02: recorte 02.

Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Quadro 03: recorte 03.

Inciso C Artigo 24 do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Quadro 04: recorte 04.

Os trechos recortados, dos documentos selecionados acima, elucidam com pertinência a possibilidade de um estudo e análise sobre as posições políticas de quem elabora tais políticas e documentos e de quem vivencia nos bancos escolares essas políticas. A pesquisa documental mostra-se acertada, pois este trabalho vislumbra a discussão pontual sobre o currículo na educação de surdos.

Para Cellard (2008), é necessário alinhar documentos para serem analisados. De acordo com o autor, cinco passos devem ser seguidos para a análise documental:

1. O contexto;
2. Os responsáveis pela elaboração do documento;
3. A veracidade do texto;
4. O caráter do documento;
5. Os conceitos importantes e a coerência do documento;

1.3 – MÉTODOS DE ANÁLISE

Segundo Franco (2003), a aplicação de interpretar dados e informações data desde a explanação bíblica. Contudo, como análise científica, é recente. Registros apontam para o período da Segunda Grande Guerra no qual essa análise foi usada para averiguar informações das comunicações nazistas e em análises sobre questões militares.

De acordo com BRAVO (1991), a análise de documentos é a técnica mais preparada e com grande notoriedade na área da investigação documental e apresenta-se como caminho para estudar as formas de comunicação entre as pessoas e ressaltando o interior das mensagens expostas por elas.

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN apud TRIVIÑOS, 1987, p.160).

Seguindo as diretrizes da pesquisa documental, a análise partiu de um conjunto complexo de informações para a seleção de elementos nos quais a possibilidade de reflexão acerca do currículo na educação de surdos fosse possível. A postura e procedimentos adotados demandam por parte do pesquisador sensibilidade, conhecimento teórico, pois a seleção do material documental, leituras e análise compõem-se em uma fase metódica, extenuante, coesa, sensível e produtiva.

Caracteriza-se a análise de dados como momento de muita importância na metodologia de pesquisa documental, porque nessa fase do processo os documentos são analisados de forma criteriosa. Os documentos proporcionam perguntas ao pesquisador que deve respondê-las à luz da metodologia e teoria pertinente às questões apresentadas.

2. O OLHAR DO CONVÍVIO E DO APRENDIZADO

*Esses são retalhos de nossa história.
Não seremos de todo infelizes se lutarmos
para que esta história seja contada”
Miguel Arroyo (2011)*

Este capítulo trata da minha experiência com meus pais surdos, com a escola e diz respeito também a minha opção profissional. Entre as experiências vivenciadas com a cultura surda e a língua de sinais, meu relato é atravessado pelos estudos de Vygotsky, Skliar e Sá. Busco trazer a vivência entremeada por teorias para explicitar a necessidade da língua de sinais e da cultura surda serem reconhecidas e valorizadas.

Uma criança ouvinte filha de pais surdos é geralmente exposta primeiramente à língua de sinais. Coda – *Childrens of Deaf Adults* – Filhos de Pais Surdos. Considero importante salientar que cada história de vida é única. Minha experiência com meus pais surdos e familiares surdos não deve ser tomada como referência. Somos todos únicos e ao mesmo tempo um mosaico de “outros” com os quais convivemos. Parte desta experiência e convívio aqui relatados, fazem parte de um relato de experiência publicado no livro Estudos da Língua Brasileira de Sinais – Volume III – onde apresento uma pesquisa realizada com Codas.

Vygotsky (1989), afirma que o desenvolvimento cognitivo das crianças é construído, a princípio, por processos biológicos e, em seguida, orientado por interações sociais que favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Aprender não é o mesmo que desenvolver. Contudo, para aprender é preciso desenvolver. O processo do desenvolvimento do pensamento infantil vem em decorrência das experiências sociais. Começa do social para o individual tendo como pressuposto a interação.

Meus pais nasceram surdos e tiveram acesso à educação de forma diferenciada. Minha mãe foi a primeira surda na família. Depois, vieram o irmão caçula, dois sobrinhos e primos surdos. Na família do meu pai já havia pessoas surdas quando ele nasceu. Tio paterno e alguns primos. Minha mãe frequentou uma escola na zona rural e meu pai teve acesso à educação na língua de sinais em Uberaba, Minas Gerais, na Escola Dulce de Oliveira. Posteriormente, por um curto período, no

Instituto de Educação dos Surdos – INES –, na cidade do Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2014)

A gravidez da minha mãe foi fase de grande expectativa: será que o filho será surdo ou ouvinte. Expectativa por parte dos familiares ouvintes. Havia e ainda há a crença de que ouvir é melhor do que ser surdo. Para aquele que ouve, ser surdo significa perda. Para os surdos, não há perda. Há uma diferença linguística e cultural. O depoimento de Sam Supalla, surdo citado por Padden & Humphries, (1999), no livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a Prática Pedagógica*, de 2002, descreve muito bem a perspectiva do olhar. Sam, quando criança conheceu uma menina ouvinte que morava ao lado de sua casa e que devia ter a mesma idade dele. A família de Sam é surda. Pais e irmãos mais velhos. Sam achava a menina legal, mas diferente. Pois ele não conseguia ter uma comunicação efetiva. Ela não entendia sinais básicos. Certa vez, Sam presenciou uma conversa entre a menina e sua mãe. A mãe da menina moveu os lábios e a menina mudou um objeto de lugar. Esta cena deixou Sam perplexo. E, voltando para sua casa, perguntou a sua mãe qual era o problema da menina. A mãe de Sam explicou que a família da menina como ela eram ouvintes. Sam, surdo com uma família surda, não tinha a sensação ou noção de perda. Ele perguntou se havia mais pessoas como a menina. Romper com o paradigma da falta, da perda, é romper com a ideia de que devemos ser iguais. Reconhecer a diferença não é aceitar a diferença. Ser surdo perpassa por questões políticas, ontológicas visuais e de identidades. (SKLIAR, 1998).

Já na maternidade, minha mãe percebeu que eu ouvia. Alegria para todos os ouvintes da família. Para meus pais, nascia a primeira filha. Não tinham a preocupação se eu era surda ou ouvinte. Era o nascimento que importava. Da mesma forma com o nascimento dos meus dois irmãos. Para meus pais o importante era a alegria do nascimento, da vida nova que chegava.

Certo dia, minha avó foi nos visitar e a casa ainda não tinha campainha adaptada. Minha avó bateu na porta e disse: “*Sônia, fala pro papai que a vovó está aqui fora!*” eu ouvi e fui até onde meu pai estava e disse (sem voz) apontando para a porta: “vovó”. Meu pai não deu importância. Minha avó insistiu: “*Sônia, fala pro papai que a vovó está aqui!*” Fui novamente até meu pai e fiz tudo de novo! Igualzinho da

primeira vez, só que com mais ênfase na expressão facial. Meu pai foi até a porta e abriu. Minha avó disse: *“até que enfim! Como você soube que eu estava batendo?”* meu pai respondeu: *“Sônia me disse”*. Minha avó ficou espantada e disse que não tinha ouvido minha voz. Meu pai ficou em êxtase! E gritou: *“Sônia falou sem voz! Ela sabe que sou surdo!”*.

O acesso, por mim, aos primeiros conhecimentos foi através de um mundo visual. Meu pai comprava os clássicos da literatura infantil – Branca de Neve, Três Porquinhos, O Gato de Botas, Cinderela e etc. Eu e meus irmãos não sabíamos ainda ler. Então, mostrávamos o livro para minha mãe e ela lia as gravuras, dramatizava com perfeição esses clássicos. Era esfuziante vê-la contar em sinais essas histórias. Como qualquer criança, pedíamos sempre para ela repetir!

A linguagem que eu e meus irmãos desenvolvemos para nos comunicar com nossos pais foi construída na relação com o meio. E o meio em que vivíamos era o meio surdo. Um jeito diferente de ver e perceber o mundo.

De acordo com Vygotsky (1989), a criança adquire linguagem na interação com o ambiente e na relação com o outro. A linguagem é mais do que a expressão do conhecimento. Ela tem função primordial na formação do pensamento e propicia a comunicação. Somos através da linguagem, seres sociais e culturais.

Veio a escola. Veio o olhar etnocêntrico, o olhar que busca a igualdade na diferença. Fui para a escola com sete anos. No primeiro dia de aula, quando chegamos na escola eu e minha mãe, conversávamos, e os olhares me assustaram. Perguntei por que as pessoas olhavam pra nós e minha mãe: *“não conhecem surdos. E você sabe duas línguas: sinais e fala. As pessoas estão admiradas de ver você conversar comigo.”*.

O olhar sobre a pessoa surda deve ser um olhar de ruptura de estereótipos construídos historicamente e que inculcam a produção de conceitos sobre o outro, o outro surdo modelado pelo etnocentrismo e desrespeito a sua alteridade. É ver a pessoa surda como sujeito praticante de uma cultura diferente, que se comunica com uma língua diferente e que luta para que o outro, ouvinte, respeite essas diferenças. (SÁ, 2002).

Quando eu tinha 12 anos meu tio avô materno me contou essa história:

“[...] Quando sua mãe tinha uns oito, nove anos de idade, eu fui visitar a sua avó na fazenda. Cheguei lá de manhã e pedi pra sua mãe ir ver quantas horas eram. Ela foi para a sala de jantar onde ficava o relógio e estava demorando. Sua avó me disse que ela ainda não sabia olhar as horas e que ia ajudá-la. Eu disse que não. Que sua mãe ia dar um jeito. Depois de algum tempo, sua mãe voltou olhou pra mim, e levantou os dois braços na horizontal. Eu entendi. Eram 09h15min. Ela demorou porque esperou o ponteiro chegar no três. [...]”.

Por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetividade, criado pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio. Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico. (DIZEU & CAPORALI 2005). De acordo com as necessidades, com o meio, desenvolvemos linguagem. Buscar alternativas para se comunicar sempre fez parte da trajetória da pessoa surda.

Em O Livro das virtudes de Bennet (1995), há um capítulo dedicado à amizade, onde o autor fala sobre Helen Keller, surdacega e sua professora Anne Mansfield Sullivan. Anne ensinou Helen Keller que, até os cinco anos de idade, vivia isolada do mundo e do convívio com as pessoas. De acordo com Vygotsky, a interação social tem função preponderante no desenvolvimento humano. A seguir, trechos de Helen sobre seu desenvolvimento mediado pela interação com Anne Sullivan. (Bennet, 1995, p.214)

Anne Sullivan tinha tentado me fazer gravar que c-a-n-e-c-a era caneca e á-g-u-a era água, mas eu continuava confundindo as duas [...]. Impaciente com as repetidas tentativas, peguei a boneca nova e atirei-a no chão. Senti uma imensa satisfação ao sentir os fragmentos da boneca quebrada em meus pés. [...] No mundo silencioso e escuro em que eu vivia não havia ternura nem sentimentos definidos. Senti minha professora varrer os fragmentos [...]. Ela colocou meu chapéu e eu soube que iria sair para o calor do sol.

Andamos até o poço [...]. Alguém estava bombeando água e minha professora colocou minha mão sob a torneira. Enquanto a água jorrava numa das mãos, ela escreveu na outra a palavra água, a princípio devagar, depois rapidamente. [...]. Subitamente tive uma consciência difusa [...] e de

algum modo o mistério da linguagem me foi revelado. Eu sabia que á-g-u-a significava aquela maravilhosa coisa fria que jorrava em minha mão [...]. Deixei o poço ansiosa por aprender. Tudo tinha nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento [...].

Apreendi inúmeras palavras novas naquele dia. [...] seria difícil encontrar uma criança mais feliz que eu quando me deitei, no final daquele dia inesquecível [...].

No contato com o outro, aprendemos sobre o outro, sobre seu mundo e construímos o nosso mundo, o nosso olhar. Eu e meus irmãos crescemos na e com a diferença buscando entender o olhar do outro. Um olhar que nos julgava, que nos colocava em posições que não entendíamos. Tínhamos nossos pais como referência. Não víamos neles pessoas incapazes, diferentes, víamos nossos pais. A escola, a sociedade nos mostrou a diferença. Crescer no meio de pessoas surdas nos faz diferente de outras pessoas?

Enquanto crianças vivíamos como qualquer outra criança. Brincávamos, brigávamos, ficávamos de castigo, ganhávamos uns beliscões aqui e ali. Contudo, o mundo visual nos rodeava. Detalhes simples que eram rotina para nós, hoje me chamam a atenção. Quando vejo uma mãe ouvinte com o filho ouvinte e ela diz: “escuta o passarinho cantar...”; lembro-me de minha mãe que dizia: “olha como o passarinho é bonito, as penas dele são coloridas”; “olha o gatinho, olha o pelo dele, macio... olha o cachorrinho... a orelha dele está em pé, ele ouve e procura barulho...”.

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. (STROBEL. 2008, os. 30-31).

O jeito surdo de ser e ver o mundo fez parte da constituição do meu ser ouvinte. Sempre percebia e percebo o mundo também com os olhos. Meus pais me ensinaram que ser surdo era natural. Crescemos em meio a festas e encontros de surdos.

Os surdos se olham e se constroem a partir das suas diferenças culturais, das suas histórias, da sua língua, das suas subjetividades, das identidades, tornando a surdez um processo natural. (LULKIN, 2000, p.19).

A cultura é um mapa, um caminho onde as pessoas de um determinado grupo percorrem sobre suas atitudes, modificam essas atitudes, modificam o mundo. Não existe uma única cultura. Mas várias culturas em diferentes contextos, em diferentes grupos sociais; cultura marca a diferença, é livre com coerência. Isto posto, percorrer sobre qual lugar o *coda* se encontra, se sente confortável, se identifica em um universo linguístico e cultural sendo filho de pessoas surdas e convivendo com ouvintes abre a possibilidade de um outro olhar sobre este sujeito que ouve e vive em dois mundos? Um mundo? Duas culturas? (Damatta, 1986)

Segundo Hall,

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, P. 43).

De acordo com Hall, somos seres em constante construção cultural. Para Damatta (1986), cultura é um caminho que vamos construindo e reconstruindo. Podemos metaforicamente conceituar cultura como uma colcha de retalhos que é costurada através de nossas experiências, da forma como o grupo a que pertencemos se relaciona com outros grupos, da forma como nos relacionamos com outro. (SHAYEGAN, 2008).

A opção pela área da educação de surdos, da tradução e interpretação do par linguístico língua de sinais/língua portuguesa foi uma opção pessoal. Não houve influência por parte dos meus pais, já que essa profissão começou a ter evidência em meados dos anos 80 e, foi neste período em que a Associação de Surdos de Uberaba, minha cidade natal, foi fundada. Escolhi essa profissão. Meus pais tinham o cuidado de nos preservar de situações interpretativas na infância e adolescência. Em casa, assistir televisão era algo muito controlado. Víamos até certo horário e não interpretávamos (para a língua portuguesa, para os nossos pais, filmes ou novelas. Víamos desenhos animados. Meu pai tinha a preocupação do que ou em que a

televisão poderia nos influenciar. Por isso, assistíamos pouco. Ouvi e presenciei relatos de *codas* cujas histórias foram diferentes: interpretavam novelas, jornais, filmes cujo conteúdo por serem crianças tinham dificuldades em compreender e transmitir de uma língua oral para uma língua visual-espacial. Me recordo que a primeira vez que meu pai me perguntou o que se passava na televisão, eu tinha por volta de catorze anos de idade.

Ser professora, ser tradutora e intérprete de língua de sinais não me coloca em um patamar linguístico diferente de outro profissional que não é *coda*. O olhar que tenho é sob outra perspectiva. Experiência cultural. Da convivência e experiências adquiridas na relação com meus pais surdos e com a comunidade surda. Ao traduzir interpretar duas línguas tão distintas, os recursos linguísticos utilizados estão por vezes embutidos de experiências culturais adquiridas na relação com meus pais. Recorro a Bhabha que discorre sobre lugares culturais fronteiriços.

Na irrequieta pulsão de tradução cultural, lugares híbridos de sentido abrem uma clivagem na linguagem da cultura que sugere a semelhança do símbolo, ao atravessar os locais culturais, não deve obscurecer o fato de que repetição do signo é, em cada prática social e específica, ao mesmo tempo diferente e diferencial. (BHABHA, 2005: p 230).

Minha subjetividade ao ser professora de surdos e ao traduzir e interpretar está permeada pela língua, pela cultura surda e pela história das pessoas surdas com as quais convivi e convivo. Ser tradutora intérprete da língua de sinais de acordo com Perlin, (2006), é traduzir e interpretar a cultura surda, é fazer parte da história dos surdos. Mediar culturas no ato tradutório interpretativo requer por parte do profissional da língua de sinais uma abertura para vivenciar a cultura do outro. Se colocar ao lado do outro surdo e não a sua frente. Buscar respeitar e não julgar como certo ou errado o jeito surdo de ver e perceber o mundo.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 2003, p. 21).

Enquanto profissionais, nosso papel é fazer parte dessa transformação. Para isso, a imersão no mundo surdo é fator preponderante para que o nosso olhar seja um olhar de alteridade.

Para o surdo a língua de sinais não tem importância somente por ser o elo de comunicação entre o surdo e o outro. A linguagem permite ao ser humano construir conhecimento sobre si e sobre o mundo. É a possibilidade de interação e formação de sujeito (VYGOTSKY, 1989). A língua de sinais é hoje, para o surdo, instrumento de luta, conquista de direitos e constituição de identidade. O reconhecimento da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais –, pela Lei nº 10.436/2002 e a sua regulamentação através do Decreto nº 5.626/2005, garantem o direito à diferença linguística dos surdos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2005).

As conquistas legais dos surdos no Brasil expressam a luta cotidiana dos movimentos de surdos em defesa de sua diferença linguística e cultural. As políticas públicas não caminham na mesma direção dos movimentos sociais. Conceitos errôneos ainda estão arraigados em concepções ultrapassadas sobre a língua de sinais e os surdos: a língua de sinais são mímicas ou pantomima; a língua de sinais é universal; a língua de sinais não representa ideias abstratas; a língua de sinais não tem o mesmo *status* linguístico das línguas orais. (QUADROS; KARNOPP, 2004.)

A formação da pessoa surda deve priorizar a construção de um sujeito em sua língua e cultura e não de “facilitar a comunicação” desse sujeito com o outro e com o mundo. A necessidade de uma discussão que vá além da oferta da língua de sinais na escola. O desempenho escolar do surdo deve ter como base uma formação que problematize o papel de uma língua nas instâncias cognitivas, emocionais, culturais e constituição de identidades.

Acompanhar e participar das lutas e das manifestações da comunidade surda permeou minha história pessoal e profissional. Julgo que os conhecimentos e os saberes adquiridos nesses campos contribuíram para a elaboração dessa dissertação de mestrado. Ambos, campos pessoal e profissional, me constituem.

3. A EDUCAÇÃO DE SURDOS, AS TRAJETÓRIAS POLÍTICAS E O CURRÍCULO

“Se admitirmos que a política é o conjunto de discursos, propostas e ações que afetam a vida das pessoas e que respondem à reflexão de como é e como deveria ser nossa vida e nossos modelos de convivência, a educação política se torna objeto urgente.”

Jurjo Torres Santomé (2013)

Abordar o tema das políticas públicas educacionais e de educação de surdos requer uma retrospectiva da educação brasileira desde a colonização até o presente momento, com o intuito de buscar a reflexão acerca das políticas públicas e sua interferência na educação de surdos e na construção do currículo. Neste capítulo, discutiremos a trajetória educacional dos surdos tendo como subsídio a história do INES – Instituto de Educação de Surdos, as políticas educacionais vivenciadas por este instituto e as estratégias políticas utilizadas pelas escolas para lidar com a diversidade.

3.1 - A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

A educação formal no Brasil colônia foi de responsabilidade da igreja católica, mais precisamente pelos jesuítas que fundaram dois colégios, um na Bahia e outro em São Paulo. A educação tinha foco na catequização dos índios. O objetivo primeiro era difundir a fé Católica. O sistema educacional jesuíta se desenvolveu à medida que ia se expandindo a colonização portuguesa no Brasil. Por duzentos anos, os jesuítas foram os responsáveis pela educação formal no Brasil e a educação na colônia era diferente da educação dada na metrópole, Aqui, leia-se Portugal. O objetivo era doutrinar o outro, índio, seguindo os preceitos católicos. (ZOTTI, 2004).

O marquês de Pombal, com aspirações iluministas contrárias à proposta pedagógica dos jesuítas, e com o apoio da Coroa Portuguesa, extrai o direito dos jesuítas de ensinar em Portugal. O objetivo de Pombal era tornar o ensino laico e servindo aos interesses da Coroa Portuguesa. Contudo, houve uma lacuna no ensino educacional português em decorrência da falta de uma infraestrutura adaptada e professores

especializados pois, a instrução em Portugal, sempre ficou a cargo dos religiosos supracitados. A alternativa foi estabelecer aulas régias avulsas que tinham por objetivo preencher as lacunas deixadas pelos colégios jesuítas. Entretanto, na colônia, os religiosos continuaram seu trabalho catequético e educacional. A população abastada da colônia, realizava os estudos subsequentes na Europa enquanto a maioria, excluída, ficava à margem. (AZEVEDO, 1996).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, foram feitos investimentos na educação. Dom João VI criou a Academia Militar e a Academia da Marinha, Escolas de Medicina e de Direito, Biblioteca Real, Jardim Botânico. Todavia, a educação continuava a servir a elite que aqui residia. A educação para a maioria da população continuava à margem. (ROMANELLI, 2001).

Segundo Azevedo (1996), após a Independência do Brasil, um decreto imperial, Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, datada do dia 15 de outubro de 1827, estabelece a criação de escolas de primeiras letras e a criação de escolas de meninas. De acordo com o decreto, como os objetivos de ensinar a ler e escrever, fazer as quatro operações matemáticas, noções de geometria, gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e da religião católica para os meninos. Para as meninas, a educação de prendas domésticas. Em 12 de agosto de 1834, com o Ato Adicional, abre-se espaço para uma atenção ao ensino básico. A verba destinada à educação pública não atendia às reais necessidades educacionais das províncias. Como resultado, as escolas públicas não ofereciam a mesma qualidade de ensino primário que as poucas escolas particulares sediadas na Corte. No ano de 1837, é criado na Corte, o Colégio Pedro II, instituição de referência dos estudos secundários, dividido em oito series, abordando os estudos literários, história, ciência e línguas.

3.2 - A CHEGADA DE ERNEST HUET AO BRASIL

Em meio a essa realidade desconsiderada pela elite, em 1855, Ernest Huet², professor surdo francês, ex-aluno do Instituto para surdos de Paris, vem ao Brasil a

² Professor francês, diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges. Segundo César Delgado (Revista da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, ano IV – número 13-

convite de D. Pedro II e apresenta ao imperador a proposta de criação de uma instituição de ensino para surdos.

“Seria desejável que se encontrasse um campo adjacente ao estabelecimento, e bastante vasto, para poder encerrar todas as espécies de culturas. Eu, não me associei com M. De Vassimon por falta de meios, e porque eu não tinha o local apropriado para as minhas visões. Espero a sanção de nossa obra pelo estado, propondo-me a pedir ao Governo a concessão de um terreno suficiente, de fácil cultura com respeito à idade e a fraqueza das crianças, no qual será erigido um estabelecimento monumental para a glória nacional, como o reino gloriosos de Vossa Majestade.” (INES, 2008 p. 28).

Segundo o documento, duas propostas foram apresentadas ao imperador por Huet: os gastos com a instituição seriam de responsabilidade do império e a instituição seria particular com concessão de bolsas e subvenção do império. Para Huet, uma instituição particular com recursos oriundos do governo era mais eficaz. Para ingressar na instituição, o aluno teria que ter entre sete e dezesseis anos e estar vacinado.

No programa de ensino proposto por Huet, o conteúdo ministrado continha no currículo as seguintes disciplinas:

- ✓ Doutrina Cristã;
- ✓ Língua Portuguesa;
- ✓ História do Brasil;
- ✓ Geografia;
- ✓ Escrituração Mercantil;
- ✓ Aritmética;
- ✓ Linguagem Articulada para os alunos que tinham propensão.

Apesar de Huet comungar das ideias do abade L'Epée que foi o percussor na educação de surdos franceses em que a metodologia de ensino priorizava a língua de sinais como língua de instrução, o primeiro currículo do Instituto contemplava a disciplina de Linguagem Articulada que seria o treinamento da fala para os alunos que tinham facilidade para desenvolver a fala. A supremacia da língua oral sobre a língua de sinais data desde a proposta apresentada por Huet à D. Pedro II.

Em abril do mesmo ano, Huet solicita outro espaço para a instituição, pois, a escola deveria se submeter às regras de horário do M. de Vassimon. Nessa solicitação, Huet recorda que, no ano de 1855, ele havia solicitado à Câmara dos Deputados a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Tendo o aval do imperador para a criação do Instituto, Huet solicita a cessão de trinta bolsas. Uma comissão foi formada a pedido do imperador D. Pedro II para acompanhar as atividades do instituto. No dia 03 de junho de 1856, os membros da comissão, o marquês de Olinda, o marquês de Monte Alegre, o conselheiro de Estado José da Silva, o padre Joaquim Fernandes Pinheiro e o marquês de Abrantes determinam a efetivação do Instituto de Surdos-Mudos. Um ano e meio após a efetivação do Instituto, a lei 939 de 26 de setembro determina a subvenção do império para o Instituto. No artigo 16 diz:

“Conceder, desde já ao Instituto dos Surdos-Mudos a subvenção annual de 5.000\$000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão e aprovados pelo governo.” INES (2008 p.31)

Huet deixa a direção do Instituto no dia 13 de dezembro de 1861. No documento no qual foi registrada a saída de Huet, não consta os motivos de seu desligamento. Há registros de que após a saída de Huet da direção do Instituto, ele foi para o México fundar uma escola de surdos. (INES, 2008).

Segundo INES (2008), Com a saída de Huet, o Instituto ficou sob a guarda do frei João do Monte do Carmo. No ano de 1862, Dr. Manoel de Magalhães chega ao Brasil e assume a direção do Instituto. Fernando Torres, ministro do Império no ano de 1868, solicita ao chefe da Seção da Secretaria de Estado, Dr. Tobias Barreto um relatório das atividades do Instituto. O relatório diagnosticou que o Instituto havia se transformado em asilo para surdos. Não havia ensino. Manoel de Magalhães é afastado da direção e Dr. Tobias assume o comando do Instituto e fica no cargo até 1896, ano de sua morte. Dr. Tobias, efetiva, durante sua gestão, o ensino profissionalizante no currículo do instituto. Para Dr. Tobias, não era objetivo do Instituto formar homens letrados. Uma linguagem que possibilitasse ao surdo se relacionar na sociedade deveria ser o objetivo do Instituto. A comunicação, segundo o diretor do Instituto, permitia ao surdo sair do isolamento. Para Dr. Tobias, a linguagem a ser ensinada poderia ser:

Escreta e vocal artificial. A preferência entre estas duas linguagens é o ponto que se debate as duas escolas da Europa, a alemã e a francesa. [...] basta-me dizer que a linguagem escrita é fácil tanto para o surdo-mudo congênito, como ao acidental [...]. (INES, 2008, p.41)

3.3 - AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Ao se referir às duas escolas: francesa e alemã, Dr. Tobias evidencia as diferenças de ensino entre ambas. A escola francesa defendia que o ensino ao surdo deveria ser feito na língua de sinais e, essa língua ensinada aos surdos. A escola alemã, por sua vez, defendia o ensino através da língua oral, da fala. Ressalta-se aqui que, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – é de origem francesa. Huet ensinou a língua de sinais francesa aos surdos brasileiros e o aluno do Instituto, Flausino José da Costa Gama, registrou através de iconografia os sinais franceses. Dr. Tobias via nos sinais a forma predileta de comunicação entre os alunos, pois, através dela, os surdos manifestavam seus sentimentos.

No ano de 1880, em um congresso de educação de surdos realizado na cidade de Milão, Itália, decidiu-se por uma política educacional de ensino que priorizasse o ensino da fala oral na educação de surdos em detrimento da língua de sinais: o Oralismo. Essa metodologia educacional surgiu na Alemanha em meados do século XVIII e defendia a reabilitação auditiva do surdo. A disciplina de Linguagem Articulada passa a ser obrigatória no currículo da educação de surdos em vários institutos de surdos na Europa, Canadá e Japão. No Brasil, Dr. Tobias não via a necessidade de fazer o surdo falar, mas sim ensiná-lo uma profissão. Com o falecimento do Dr. Tobias em 1896, o professor Joaquim Borges Carneiro assume interinamente a direção do Instituto e volta com a cadeira de Linguagem Articulada no ensino dos surdos. Em fevereiro de 1897, Dr. João Paulo de Carvalho, toma posse como diretor. A ênfase do ensino tem foco no desenvolvimento da fala. Os demais conteúdos ficam à margem.

De acordo com Skliar (1998), com a prioridade dada ao desenvolvimento da fala, a educação de surdos ganha uma visão clínico-terapêutica sobre o surdo e o coloca

no patamar de deficiente. As estratégias adotadas para o desenvolvimento da fala têm o objetivo de tornar o surdo o mais possível próximo à condição de ouvinte.

A “diversidade” cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo “diferença”, conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (SKLIAR 2010, p.13).

No Instituto, os sinais continuavam a permear as conversas entre os alunos e alguns professores. No ano de 1911, o Decreto 9.198, em seu artigo de número 09, instituía o método oral puro no ensino das disciplinas. Após três anos de implantação desse método, os resultados não eram satisfatórios. Custódio Martins, diretor do Instituto, solicita ao governo a possibilidade de adaptações de ensino aos surdos. No ano de 1925, com o Decreto 16.782, tornam o Instituto de Surdos-Mudos e o Instituto Benjamim Constant (instituição para pessoas cegas) à classe de estabelecimentos profissionalizantes com cursos de sapataria e encadernação.

As gestões seguintes no Instituto continuaram a priorizar a fala na educação de surdos. No entanto, os alunos, entre eles, se comunicavam na língua de sinais. Após um longo período na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, primeira mulher à frente do Instituto a fala, leitura labial, o treinamento auditivo, estratégias essas consideradas linhas da metodologia de ensino oralista, ganham força. Em decorrência disso, Ana Rímoli inicia um trabalho para mudar o nome do Instituto, uma vez que o surdo não era mudo. Ele falava. Em junho de 1957, através de um decreto, assinado por Clóvis Salgado, ministro da educação e por Juscelino Kubitschek, Presidente da República, o Instituto passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

No final da década de 1970, Ivete Vasconcelos, professora do INES, apresenta para a direção do Instituto uma nova proposta de ensino: a Comunicação Total.

A nova corrente filosófica da Comunicação Total está se difundindo e ganhando adeptos em vários países do mundo. A Comunicação Total apela para outras vias de comunicação, associando oralismo a gestualismo. (INES, 2008, p.111).

A metodologia dessa corrente filosófica surgiu nos Estados Unidos com o objetivo de resolver a defasagem deixada pela oralismo. Esse método engloba uma mistura de estratégias educacionais e clínicas. Por meio da prática bimodal, na qual eram adicionados à língua portuguesa escrita e/ou oral elementos e/ou sinais da língua de sinais, realizava-se a mistura de duas línguas com estrutura e gramáticas diferentes acreditando-se que, assim, os alunos surdos teriam acesso ao desenvolvimento de leitura e interpretação dos conteúdos escolares. Contudo, essa metodologia não atendia à especificidade linguística e cultural dos alunos surdos.

3.4 - A LÍNGUA DE SINAIS GANHA ESPAÇO

Nos anos da década de 1980, o movimento pelas eleições diretas, e devido os anseios de liberdade estarem pairando no ar, Lenita de Oliveira Viana assume a direção do INES. Professora da instituição, entendia a importância da comunicação em sinais para os surdos. Foi na gestão de Lenita que o INES ofereceu os primeiros cursos de língua de sinais ministrados por surdos. Nesse período, as pesquisas em torno da língua de sinais no Brasil eram incipientes. No entanto, o Instituto primou pela participação dos surdos no processo de ensino e efetivação da língua de sinais como língua de instrução da pessoa surda.

Sendo a educação uma atividade cuja essência é construída e transformada ao longo dos processos histórico-culturais da humanidade, a transformação se dá mediante a reflexões teóricas e legislações que buscam a inserção de todos no ambiente escolar. Nesse espírito, a declaração de Salamanca (1994), preconiza que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

O INES buscou ao longo de sua trajetória se adequar à política educacional vigente. Nesse processo, se deparou com várias situações de conflito. Conflitos que construíram a história de uma instituição referência para a comunidade surda

brasileira e que, hoje, representa a luta por uma educação que tenha como língua de instrução, a língua de sinais. O INES, contudo, levou décadas para reconhecer a diferença cultural e linguística dos surdos.

Com o reconhecimento da Lei 10.436 que institui a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – como meio de comunicação da pessoa surda, o olhar etnocêntrico do outro que ouve sobre o surdo ainda percorre as políticas públicas educacionais. Santomé (2011) apresenta nove estratégias curriculares utilizadas pelas instituições escolares para reproduzir a exclusão social, linguística, de gênero e de crenças religiosas no espaço escolar. Tais estratégias perpetuam o discurso dominante de um único modelo de cultura, de formação, para pessoas diferentes. O “outro” não se sente reconhecido em um modelo de educação único para todos. Somos únicos, por isso somos diferentes.

3.5 - A ESCOLA É PARA QUEM?

Se somos únicos, porque a escola, as políticas educacionais buscam nos moldar a um único modelo? Santomé (2001), apresenta uma análise da educação espanhola explicitando a injustiça que a escola reproduz em relação à diferença/diversidade. Buscamos aqui, uma análise da educação de surdos tendo como norte, os parâmetros utilizados pelo autor espanhol.

Segundo Santomé, 2011, página 83:

Qualquer luta por justiça deveria, portanto, exigir que o sistema educacional garantisse a todos os estudantes acesso a uma educação adequada, independentemente de suas capacidades intelectuais, físicas ou sensoriais, de suas crenças religiosas ou culturais, etnicidade, gênero ou classe social.

O autor faz uma análise da educação espanhola apresentando estratégias que falseiam a ideia de que a diversidade é acolhida e vivenciada na escola. As estratégias são: 1) a segregação; 2) a exclusão; 3) a desconexão; 4) a argumentação unilateral; 5) a psicologização; 6) o paternalismo e a falsa tolerância; 7) a infantilização; 8) A diversidade como algo estranho e distante e 09) A presentificação – ou vazio histórico. A análise abaixo faz parte do

artigo “Currículo da Educação de Surdos: presente de grego de “nós” para o outro surdo” apresentado no XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES.

A **segregação**, para o autor, é uma estratégia adotada pela escola para ordenar os alunos em grupos de acordo com habilidades, gênero, classe social e etnia. Por tradição, os surdos foram considerados deficientes e por isso educados em instituições de ensino intituladas escolas especiais. As práticas pedagógicas dessas instituições são consideradas pobres, nivelam por baixo as competências dos alunos, contribuindo para a exclusão social dos mesmos. Uma escola especial é diferente de uma escola de surdos ou uma escola bilíngue. A terminologia, nesse caso, revela uma diferença linguística e cultural. Ser surdo não é ser especial e necessitar de um atendimento especial. Ser surdo é ter direito a uma educação que valorize sua língua e cultura, que tenha a língua de sinais como língua de instrução e não somente como parte integrante do currículo. O movimento surdo em defesa da escola bilíngue é o reflexo do acesso desigual dos surdos à educação e almeja construir uma educação que valorize o reconhecimento e a representação do Ser Surdo, uma educação que promova a alteridade.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. A definição das necessidades educacionais especiais passou a ser amplamente disseminada a partir da Declaração de Salamanca, que estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social, das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008 p.15).

As escolas silenciam a cultura do “outro” quando estimulam um único modelo de cultura, reproduzem a **exclusão**. As culturas existentes no bojo do espaço escolar são desconsideradas e os alunos não se sentem reconhecidos porque suas especificidades são negligenciadas pela escola. Conceber que o surdo percebe o mundo diferente das pessoas ouvintes é para muitas escolas incompreensível. O olhar sobre a pessoa surda ainda é carregado de

etnocentrismo e a diferença é aceita, mas não é reconhecida e por consequência, não é vivida.

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. [...] o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2004, p.77).

A desconexão é uma estratégia para abordar temas sociais como o dia do surdo, o dia da mulher de forma superficial somente nas datas comemorativas. Tais temas não estão incorporados no cotidiano da escola e são discutidos esporadicamente fazendo com que os alunos vejam esses dias como um dia diferente na escola, o dia que não tem aula. Trabalhar com os alunos as questões sociais inerentes à diversidade presente na escola é significativo e contribui para a formação de um sujeito crítico e participativo. Essas datas comemorativas não estão em sua maioria contempladas no calendário escolar. O dia do surdo, por exemplo, nas escolas públicas que atendem a surdos, não é comemorado por toda comunidade escolar. Apenas os alunos surdos realizam nesse dia uma atividade especial. Dessa forma, a ideia da inclusão da pessoa surda perpassa somente pela entrada e permanência na escola comum e/ou regular. Sua formação enquanto sujeito crítico e participativo fica à margem. Essa dicotomia contribui para a limitação do aluno em fazer a relação do que aprende na escola à prática social.

A argumentação unilateral é ter um único discurso no espaço escolar sobre assuntos relevantes como economia, desigualdade social, diferença cultural. Essa estratégia inviabiliza a possibilidade de vislumbrar um outro olhar sobre temas conflituosos. No caso da educação de surdos, o porquê da comunidade surda defender uma educação bilíngue, uma educação na qual a língua de instrução seja a língua de sinais não é discutida, analisada com as pessoas surdas, com a comunidade escolar. Cria-se políticas educacionais sem os sujeitos que serão atendidos por essas políticas.

A estratégia da argumentação unilateral é contemplar a estratégia de exclusão. Sua meta é apresentar apenas aqueles textos alinhados com determinados modelos discursivos, para justificação

de desigualdades sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas e de gênero. (SANTOMÉ, 2011, p. 89).

A política de inclusão do aluno surdo ganha reforço com essa estratégia. A ideia de que o que “nós” queremos e idealizamos para o “outro”, surdo, é o melhor. “Nós” queremos uma inclusão na qual todos sejam iguais e tenham acesso a uma educação igual para todos. O “outro”, surdo, torna-se neste contexto de afirmação de uma política educacional inclusiva o mau, aquele que quer brigar, enquanto “nós” queremos a paz. Uma política de inclusão que coloca todos no patamar da igualdade e diz que reconhece a diferença, não compreende o que é alteridade. Não se coloca no lugar do “outro”, surdo.

A psicologização é uma estratégia que busca aparato teórico para explicar a desigualdade. De acordo Santomé (2011), em 1971, Richard Herrnstein publicou um estudo em que apontava que habilidades mentais são herdadas e que, o sucesso social advinha dessas habilidades. A competência do outro vem de uma “inteligência” herdada geneticamente e socialmente.

Nascer surdo foi por muito tempo uma condenação ao fracasso social profissional e pessoal. As pessoas surdas eram consideradas inaptas para aprender. A trajetória social, educacional do surdo atestam as suas capacidades linguísticas, cognitivas e culturais. Ainda hoje, em alguns espaços acadêmicos a língua de sinais é considerada de forma velada fator de exclusão da pessoa surda.

A língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais. (QUADROS, 2007, p.5).

O paternalismo e a falsa tolerância são estratégias adotadas para falsear a aceitação do “outro”. O discurso: “eu aceito a língua de sinais, eu aceito o

surdo” é a falsa tolerância velada. Na teia construída ao ensinar e ao aprender e apreender, não cabe aceitação. Ainda impera em muitas situações na escola o olhar de pena, de compaixão pelo surdo. Ser surdo não é ser melhor nem pior que ninguém. Ser surdo é ser um sujeito que vê, interpreta e interfere no mundo de forma diferente das pessoas que ouvem. O estereótipo de sujeito surdo dependente do outro está sendo desconstruído pelo movimento surdo quando sai às ruas reivindicando uma educação que reconheça a especificidade da pessoa surda.

A infantilização é uma estratégia que busca construir um mundo “cor de rosa” educacional. O surdo nunca cresce. É tratado como uma eterna criança, sempre dependente do outro ouvinte. Um mundo à margem é construído: o surdo sempre vai depender do outro ouvinte para viver. O ouvir nesta estratégia se torna sinônimo de independência. Muito dessa infantilização é construída pela família do surdo e reproduzida pela escola. Essa estratégia fica evidente nas práticas pedagógicas com alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos – EJA –: atividades com ilustrações infantis considerando esse segmento da educação como de crianças.

A diversidade como algo estranho e distante é uma estratégia política. A política de educação inclusiva é oferecida a todos. “Nós” – quem elabora as políticas educacionais – oferecem uma educação que respeita a diferença. O “outro” – o surdo – não aceita, não concorda. Há uma diferença entre oferecer e impor. Oferecer uma educação que tem no seu alicerce os sujeitos dessa educação é diferente de uma política educacional construída, idealizada por “nós” que não vivemos a diferença.

Para Bhabha, (1998), a concepção de diferença não pode ser vista na perspectiva do fisiológico, do que é visto: estatura, cor da pele, dentre outros predicados. De acordo com Bhabha, a diferença está ligada à questões como gênero, grupo social ao qual se pertence. A diferença não é somente uma questão exterior. Ela é também interior (concepções, ideologias, posturas).

A presentificação ou vazio histórico é uma estratégia curricular que não aborda de forma clara os diferentes grupos culturais da escola. Não é discutida com os alunos o conceito de cultura vislumbrando a diversidade. A

cultura não é vista como um processo histórico. Ela é apresentada como algo estático. As diferenças não são abordadas, não são discutidas levando os alunos a um “aprendizado vazio”.

Quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona; que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade. (COSTA, 2005, p.42).

Construir conceitos acerca do currículo na educação de surdos, desconsiderando a especificidade linguística e cultural do sujeito surdo, seu olhar sobre si mesmo, sobre a educação, é contribuir para que as estratégias que Santomé (2011), aponta, perpetuem no currículo das escolas, e que a exclusão se torne algo comum, inerente à educação. A política de inclusão carrega no seu cerne uma exclusão velada. É imprescindível questionar sobre qual espaço o outro surdo ocupa na educação, nas políticas públicas. As reflexões sobre como é a inserção do surdo na escola, a elaboração do currículo, a sua permanência no ambiente escolar, o seu olhar (o olhar do surdo) sobre a escola. Ajustar na escola as concepções universais e as especificidades de cada grupo que nela se encontra requer o reconhecimento e a valorização das diferenças que sempre estiveram presentes na escola e foram e/ou estiveram negadas/ocultas. A situação educacional do surdo evidencia a necessidade de posturas políticas voltadas efetivamente para a formação de um sujeito surdo crítico e participativo. Essa formação deve priorizar a construção de um sujeito em sua língua e cultura e seu desempenho escolar deve ter como base uma formação que problematize o papel de uma língua nas instâncias cognitivas, emocionais, culturais e na constituição de identidades.

4. CURRÍCULO: TERRITÓRIO CONTESTADO

“Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo de poder e devem ser analisados para que se possa compreender como as estruturas formais e vigentes da sociedade codificam e normalizam os indivíduos” (Foulcault, 2006)

Ao tratar do tema proposto neste trabalho, buscamos as bases teóricas na pedagogia crítica de Jurjo Torres Santomé, nos Estudos Surdos (Ronice Quadros, Gladis Perlin, Karin Strobel, Carlos Skliar) e uma leitura concisa dos Estudos Culturais (Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva). Neste capítulo traremos o aporte teórico selecionado para discutirmos os parâmetros em torno da construção do currículo e, também, a análise documental dos trechos selecionados na pesquisa.

Os Estudos Culturais apresentam cultura como espaço onde grupos sociais diferentes constroem significados de acordo com sua realidade. Dessa forma, não existe uma única cultura. Para Hall (1997), cultura é produção de sentidos e de práticas através das relações estabelecidas entre pessoas de um determinado grupo social. A forma de ver e perceber o mundo não é única. A constituição de um sujeito é imbricada das suas relações consigo e com o mundo.

A dificuldade de definir cultura vem da própria natureza do conceito. A cultura não se conforma, não se captura e, para alguns autores sequer pode ser definida. Possui caráter rizomático, está em permanente movimento e lança sua rede de significações a espaços de difícil delimitação (Shayegan, 2008). De acordo com Hall (2003), cultura é produção em constante mudança. Não somos seres prontos, acabados. Somos moldados pelas nossas relações e práticas sociais. A cultura seria um “conjunto de práticas simbólicas mais ou menos coerentes e mais ou menos livremente unidas” (Lash, 2005, p.68). É constituída de símbolos com cargas de afetos, impregnados de significados, que estão mais para a ordem da percepção inconsciente do que para a própria ação. Não possuem uma lógica de utilização de meios para determinados fins. São o fim em si mesmas. Ocupam-se dos valores em detrimento da norma. Esses significados se inscrevem nas práticas culturais e governam as formas de vida. As culturas, como conjunto de práticas simbólicas, são configuradas a partir de várias referências, como uma colcha de retalhos cuja costura que os une é a comunicação (Shayegan, 2008). (CALIXTO; GARCÊZ; OLIVEIRA, 2013, ps. 2-3).

Os Estudos Surdos, em conexão com os estudos Culturais, legitimam a cultura surda e se firmam nos estudos e pesquisas na educação de surdos, construindo um

olhar cultural em conceitos construídos historicamente de forma arbitrária. A questão de ser surdo foi considerada por muito tempo e ainda é vista como anormalidade. É errônea a ideia de que ser ouvinte é normal e ser surdo é anormal. (SILVA, 2001). Ser surdo não é ser normal nem anormal. É perceber o mundo de forma visual. É ter outras leituras, outras percepções.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos (SKLIAR, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência. (SKLIAR, 2000, p. 11)

Os estudos surdos priorizam a cultura, o discurso, a diferença, a luta do povo surdo, como parte intrínseca de um mesmo espaço social. O conceito de surdez foi atravessado por uma visão médica-terapêutica que desvalorizou a experiência da surdez agora valorizada pelos Estudos Surdos. O qual busca romper com estereótipos construídos historicamente sobre quem é o outro, e carregado de desrespeito a esse outro. Ver a pessoa surda é compreender que ter uma língua diferente das línguas orais é ter uma cultura diferente.

A cultura como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usante da cultura ouvinte. A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. (PERLIN, 1998, p. 56).

As tentativas de normalizar os surdos, de torná-lo semelhante ao normal, ao ouvinte não consideram suas diferenças culturais e linguísticas, suas histórias partilhadas entre seus pares. O jeito surdo de ser constitui sua cultura, seu modo de estar e ser no mundo. Essas diferenças não são consideradas de forma efetiva no currículo da educação de surdos. A ideia de que ser surdo é ter uma deficiência se fez e se faz presente na história educacional dos surdos.

A Surdez é um país cuja história é reescrita de geração a geração. Isto ocorre em parte por causa da condição de suas línguas nativas, em parte porque mais de 90% das crianças surdas nascem de pais que ouvem e em parte por causa das opressões curiosas e específicas que constituem as histórias dos surdos. As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração. (WRIGLEY, 1996, p. 25).

A visão clínico-terapêutica sobre o surdo o coloca no patamar de deficiente. A terminologia deficiência auditiva está presente na área médica, na família, na escola que a reproduz na sociedade. A ideia de deficiência/déficit vem acompanhada do olhar etnocêntrico sobre o surdo, que é visto como alguém que falta alguma coisa. Falta algo aos olhos de quem é normal. As estratégias adotadas pela família, pela escola de tornar o surdo o mais possível próximo à condição de ouvinte contribuiu para o conceito de ouvintismo apresentado por Skliar.

O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p.15).

De acordo com Souza (1998), o acesso à língua de sinais nos espaços escolares se faz como um artefato para obter informações na língua escrita. A língua de sinais não tem o *status* que tem a língua portuguesa. Para o surdo compreender um texto escrito, ele precisa primeiro compreender e interpretar sua língua, a língua de sinais. A superioridade da língua portuguesa se faz presente cotidianamente na escola. Um currículo pautado na língua de sinais e cultura surda desfaz essa assimetria construída ao longo de décadas. Ser diferente não deve ser visto como uma situação anormal.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das posições de normalidade / anormalidade, de racionalidade / irracionalidade e de completude / incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo, tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem. (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 267).

O currículo na educação de surdos carrega no seu interior os conceitos elencados acima, a visão clínico-terapêutica e o ouvintismo. O olhar etnocêntrico sobre o surdo ainda determina o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. A desconstrução de tais paradigmas não é feita somente com a inclusão da língua de sinais na escola, com a presença do tradutor intérprete ou de pessoas surdas sem a formação adequada para ensinar a língua de sinais. A alteridade concebe que os sujeitos têm uma relação de diálogo e contato uns com os outros. Crescemos e aprendemos na medida em que nos relacionamos com o outro. Esse crescer e aprender devem ser uma constante no processo educacional. Propiciar a elaboração de um currículo no qual a língua de sinais e a cultura surda sejam o alicerce desse currículo, é dialogar com o surdo, é respeitar sua diferença. Não é impor uma educação que não diz dele, do surdo. Não é ver a educação de surdos como um entrave, um problema nas políticas públicas educacionais.

Santomé (2013), em seu livro Currículo escolar e justiça social, discorre sobre a terminologia “pânico moral” que é uma reação social oposta a um acontecimento ou grupo julgado como atemorizante aos valores elencados pela sociedade. Na década de 1970, esse termo foi utilizado por Cohen para descrever situações que envolviam a polícia, políticos, meios de comunicação frente à um contexto social. Quando se cria uma situação de pânico, cinco situações/momentos são percebidas. Tais situações/momentos foram catalogadas por Goode e BenYehuda, (1994)

- **Preocupação:** uma certa ansiedade sobre comportamento de determinado grupo social com suas propostas e com a repercussão dessas propostas;
- **Hostilidade:** um olhar desfavorável ante um grupo social que promova um comportamento que ‘desvie’ dos padrões ditos normais da sociedade. Separação entre “nós” sociedade vivendo sob um padrão e “eles” os desviantes;
- **Consenso:** a sociedade define quem é desviante, quem é ameaça aos valores ditos sociais;
- **Desproporcionalidade:** o que realmente é verdade e o que é do pânico moral;
- **Volatilidade:** são situações inesperadas, sem causa aparente. Mesmo estando latentes no seio da sociedade.

No decorrer dos anos, os surdos através de seus movimentos sociais batalharam pela consolidação de sua identidade, língua, cultura, comunidade e obtiveram o reconhecimento em muitos aspectos. No entanto no ano de 2011, mais uma batalha foi travada pelos surdos. O Ministério da Educação – MEC –, seguindo a política nacional de educação inclusiva, propôs que o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – se tornasse um centro de referência e pesquisa em educação de surdos, e que os alunos ali matriculados fossem transferidos para escolas ditas inclusivas. A reação social discutida por Santomé (2013) aparece nesse impasse entre o governo representado pelo MEC e o Movimento Surdo instaurando uma **preocupação**, já que os surdos não concordavam com a proposta do MEC e defendiam uma educação diferente da atual política de educação inclusiva.

A **Hostilidade** por parte de alguns setores do MEC via a defesa do Movimento Surdo como segregacionista. Uma educação que foge aos moldes da atual política e a continuidade de uma escola de surdos era e ainda é, para alguns, um comportamento que desvia dos padrões hegemônicos imposto pelo outro ouvinte e, dessa forma, o comportamento do Movimento foge ao **Consenso** imposto por uma política que não reconhece e não valoriza a diferença.

A **desproporcionalidade** esconde a verdade e faz o pânico moral: os surdos querem viver separados dos ouvintes, os surdos gostam de guetos, os surdos não gostam de conviver com os ouvintes e etc. Os anseios do Movimento Surdo surgiram em meio a uma decisão governamental. Isto não quer dizer que tais anseios não existiam antes. Estavam e estão latentes em nossa sociedade. Mas na **volatilidade**, podem sem causa aparente surgirem. Ao serem elaboradas as políticas educacionais, a diferença linguística e cultural do surdo é reconhecida, mas não garantida. Nas escolas, os surdos continuam à mercê de uma educação que reproduz exclusão. Os anseios deste segmento da sociedade ficam submersos, ficam latentes e, a qualquer situação em que fique evidente a sonegação e o boicote ao direito de ter acesso a uma educação que respeite a língua e cultura dos surdos, o “grito” surdo vem à tona.

Ao longo dos últimos vinte anos, a educação tem sido depósito de leis, metodologias educacionais e de práticas que negligenciam questões fundamentais como a

diversidade linguística e cultural presente no bojo escolar. A atual política de inclusão que prega uma educação para todos esquece que “todos” são diferentes e a diferença não cabe no “todos”. E, quando os movimentos sociais reivindicam uma educação que respeite a diferença, o “pânico moral” é instalado sob a égide segregacionista. Há alguns anos participando de um seminário que abordava questões ligadas à inclusão educacional, onde um conferencista surdo, defendia a ideia de que os surdos queriam estudar em escolas de surdos e não em escolas ditas inclusivas. Esse profissional foi duramente criticado pela maioria das pessoas presentes ao seminário. Entretanto, quando outro conferencista ouvinte e negro iniciou sua conferência dizendo que corroborava das ideias defendidas pelo conferencista surdo, pois queria que seu filho frequentasse uma escola de negros, tendo em vista que neste espaço seu filho não seria discriminado e os livros didáticos não seriam livros para brancos, os presentes ao seminário se calaram. A ideia de que os surdos são segregacionistas são difundidas por aqueles que querem instalar o “pânico moral” em razão da defesa de uma educação para todos.

As políticas educacionais dominantes cooperam para modificar de forma decisória comportamentos e posições políticas. Quando a solidariedade dá lugar à competitividade, a filantropia ocupa o lugar da alteridade. A educação não pode ser ferramenta que gere pena, dó. Ela deve eclodir na formação de pessoas, cidadãos socialmente culturais e responsáveis. (SANTOMÉ, 2013).

As diretrizes e orientações expressas nos recortes feitos nos documentos que apontam políticas educacionais dão prioridade às diferenças linguísticas, culturais dos surdos? Tais encaminhamentos e recomendações contribuem para a construção de um currículo pautado na diferença? A seguir, iniciaremos uma análise dos recortes feitos nos dispositivos legais, tendo como pano de fundo os aportes teóricos mencionados neste trabalho.

As questões aqui apresentadas nesses recortes contribuem para um questionamento sobre as relações e posições políticas acerca da educação de surdos e do currículo. Os recortes feitos nos dispositivos legais estão condicionados por pré-julgamentos e expectativas infundadas? A cultura surda, a língua de sinais

são questões contempladas nesses documentos? A voz do outro, surdo é considerada na elaboração dessas políticas?

Trecho da Declaração de Salamanca realizada entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, contido na seção II. Linhas de Ação em Nível Nacional Política e Organização preconiza que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares

Quadro 01: recorte 01.

Não basta reconhecer a importância da língua de sinais. As políticas públicas não devem somente sugerir. Isso não caracteriza que a língua de sinais que é a língua de instrução da pessoa surda fará parte do currículo escolar. Viabilizar o acesso à língua de sinais é aceitar o que vem concomitantemente agregado à língua, isto é a cultura surda, a identidade, o modo de ver e perceber o mundo que a pessoa surda tem. É pensar também que o aprendizado da língua portuguesa se dá em outra perspectiva. Oferecer a língua de sinais na escola para o aluno surdo é considerar o papel, a função que ela representa no espaço escolar e na vida dos surdos que estão na escola.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. (PEIXOTO, 2006, p.206)

Para os surdos, a organização do pensamento e da linguagem transcendem a forma dos ouvintes. Pensamento e linguagem são ordenados sob uma base visual e possuem particularidades muitas vezes incompreensíveis para muitos ouvintes e que se cria, se organiza na coletividade, entre os surdos. Quando a Declaração sugere que a educação de surdos por sua particularidade linguística possa se dar

em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares, há nessa recomendação a possibilidade do encontro com o igual, com a referência de sujeito falante de uma mesma língua e constituído de uma mesma cultura. Skliar, 1998, p. 21, argumenta a razão para o termo "ouvinte" que é usado neste trabalho.

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano. (SKLIAR, 1998, p. 21).

As pessoas surdas utilizam o termo ouvinte para especificar pessoas com uma experiência auditiva-oral e não visual-espacial. Contudo, sabemos que as palavras carregam no seu interior outros significados. Ouvinte para os surdos pode significar aquele que não entende o jeito surdo de ver e perceber o mundo, aquele que não sabe língua de sinais, que não reconhece as experiências visuais dos surdos como componente de uma cultura.

O conceito de ser Surdo perpassa pela questão cultural, linguística e de empoderamento de um sujeito que buscou e busca o reconhecimento de sua língua e cultura em prol de uma educação que referende essa especificidade.

O conceito de ser surdo confirma o surdo da mesma forma que o conceito de ser negro, ou conceito de ser índio. Assim, dentro de posições culturais, a palavra ser surdo assume uma política para a identidade e diferença e a alteridade. (PERLIN, 2003, p.92).

Ter acesso a uma educação na sua língua, requer profissionais preparados, formados para mediar a construção do conhecimento pelos surdos na língua de sinais. Os profissionais das escolas regulares, onde há a presença de salas especiais e/ou salas com alunos surdos, tem proficiência na língua de sinais ou apenas conhecem essa língua? Para Souza (2007), conhecer a língua de sinais não é o mesmo que se inteirar dela. A língua constitui a identidade do sujeito, faz parte dele. A língua de sinais deve caracterizar o cotidiano escolar, ser vivenciada por alunos e professores de forma natural como é a língua portuguesa para os alunos ouvintes. Em relação ao professor, fazer um curso de língua de sinais, ou cursar

uma cadeira dessa disciplina na academia, com determinada carga horária, já o habilita a ter condições de alfabetizar uma criança surda?

nos cursos de formação de professores, quando a língua de sinais está presente, ela é, comumente, tratada como se fosse um código de transliteração simples. Não por acaso, muitos cursos de língua de sinais prometem fluência em 80 horas de aula... essas iniciativas mais atrapalham do que ajudam, pois iludem o futuro professor ouvinte de que sairá preparado desses cursos e enganam o aluno surdo, que sabe, mas nem sempre pode denunciar, que seu professor não é qualificado para ensiná-lo. Iniciativas desse tipo, finalmente, evidenciam a subalternidade em que é posta a língua de sinais: nenhuma escola de idiomas séria prometeria fluência do seu aluno (em inglês, alemão, russo, espanhol etc.) em apenas 80 horas (e há cursos de língua de sinais mais curtos ainda...). (SOUZA; SILVESTRE, 2007, p. 39).

Na lógica de cursos rápidos e sem particularidades específicas da língua como gramática, histórias dos artefatos culturais surdos, a língua e seu aprendizado por parte dos profissionais da educação caem num reducionismo invisível. A língua de sinais está presente na escola, mas não faz parte dela. Não está presente no currículo e não é autônoma no seio escolar, como é o português e outras línguas orais. (SOUZA, 2007).

A inabilitação da língua de sinais ganha reforço por conta de algumas falácias: foi organizada por ouvintes; é uma mistura de duas línguas (português e língua de sinais); é universal; é um suporte na comunicação dos surdos. Mesmo após legislação que reconhece a língua de sinais, seu *status* linguístico e a ideia de normalizar o surdo aos padrões ouvintes perpassa as práticas pedagógicas no espaço escolar.

Em uma perspectiva política, a língua de sinais já deve fazer parte e configurar o cotidiano escolar, já deve ser compartilhada por professores e estudantes, já não pode mais ser o “problema” a ser resolvido. Nessa nova forma de relação política com os surdos, os professores e professoras surdas devem fazer parte do quadro e da administração, em uma proporção de equivalência com aqueles ouvintes. O português, a língua do país, faria parte curricular como língua de vizinhança conosco. Língua que permitiria a surdos e ouvintes afrouxar a fronteira que uma história autoritária fez erigir, pétrea e rigidamente, entre nós e eles. [...], abrindo-nos fissuras para criar novos modos de nos fazer companheiros de uma história a ser construída, de um jeito politicamente distinto, em conjunto com eles. Não seria essa uma nova e humana forma de entendermos a coexistência nas diferenças, a saber, como um permanente exercício de respeito radical à alteridade e suas demandas? (SOUZA; SILVESTRE, 2007, p. 35).

A recomendação da Declaração de Salamanca por salas especiais ou escolas especiais é vista por muitos profissionais como segregacionista. Se há uma necessidade particular de comunicação entre os surdos, isto quer dizer que a forma de aprender e apreender do surdo se dá por outro viés: o viés visual. A língua de sinais indica as teias formadoras da cultura surda. As experiências visuais dos surdos evidenciam o lugar do surdo no mundo. A língua é excepcionalmente pontual no encontro e reconhecimento do sujeito, porque pela língua situações são encarnadas e expostas.

O artigo 26 da lei 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências:

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

Quadro 02: recorte 02.

A palavra currículo vem do latim *curriculum* que quer dizer pista de corrida. Nesta pista, somos formados. A constituição do currículo está entrelaçada, permeada naquilo que somos, no que nos transformamos. Na concepção pós-estruturalista, currículo é questão de poder, pois, selecionar certos aspectos em detrimento de outros, é um exercício de poder para atestar a concordância, de conquistar a hegemonia. As discussões em torno do currículo estão engendradas em um espaço contestado. A imagem esboçada no que tange à complementação cultural regional, econômica dos educandos é de que é “aceitável” a diversidade desde que, o currículo tenha uma base nacional comum. Como ser comum na diferença? A hegemonia é colocada, exposta quando se estabelece uma base comum.

As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade tanto econômica quanto culturalmente. [...] há um processo que chamo de tradição seletiva: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo. Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros

significados e práticas são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante. (APPLE, 2008 p. 39-40).

Para Silva (2009,) currículo é constituído através da parte de uma escolha feita dentro de um cosmo maior de pensamentos e saberes. Tomada a resolução de quais saberes precisam ser eleitos, vem o esclarecimento do porquê tais saberes foram selecionados e não outros. A questão “o que” jamais está desassociada de outra questão fundamental: “o que os alunos devem ser?” ou “o que os alunos devem se tornar?” O currículo procura pontualmente transformar os alunos que vivenciarão determinadas práticas pedagógicas. Qual cidadão os conhecimentos previstos em um currículo vai formar?

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2009 p. 15).

Quando o artigo 26 da Lei 12.796 estabelece que os currículos da educação básica devem ser complementados por uma parte diversificada, a diversidade deve ser e estar garantida no escopo do currículo. Um currículo é constituído por escolhas, por seleções. Os conteúdos propostos em um currículo não podem ser incompletos. Há sempre um porquê dessas escolhas. A diversidade que sempre esteve presente nos bancos escolares à margem do reconhecimento, não deve ser invisível ao e no currículo.

Introduzem-se aqui as reflexões de Paulo Freire sobre a "cultura do silêncio" e as discussões sobre minoria social, política, linguística e cultural: ser o "menor", sentir-se "menor". A título de uma educação para todos, silenciaram-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido. Sofrer no silêncio e sentir-se "menor" são formas de consolidação de uma política de exclusão que reproduz a ideia de "um mundo homogêneo". (QUADROS, 2003 p. 84).

Situar a diversidade é reconhecer a diferença em todos os seus aspectos: cor da pele, diferença linguística, cultural, de gênero, de orientação, etc. Significa também fixar a educação dentro de uma perspectiva global. Se a educação é para todos,

como mediar a construção do conhecimento, a formação de um cidadão crítico e participativo tendo uma base comum de currículo?

Se olharmos nossas instituições de ensino, aquelas em que estudamos, nos depararemos com sistemas educacionais ainda praticando uma função clara de favorecer o domínio e reprodução da exclusão de povos e grupos sociais que foram sempre deixados à margem. A forma como a diferença era, e ainda é tratada, nos materiais didáticos elaborados à base de informações facciosas, manobrando a história a fim de imbuir nos alunos de que o outro, o diferente, é inferior. É primordial ter claro que os caminhos para se construir conhecimento, fomentar ideais, formas de inter-relacionar são constantemente produzidas e reproduzidas nos espaços e situações políticas e culturais definidos no espaço escolar. (SANTOMÉ, 2013).

Todo docente precisa estar consciente de que quando falamos de “cultura” e, particularmente nas instituições escolares, assim como de “diferenças culturais”, estamos utilizando categorias de análise e de avaliação que carregam, mais ou menos, funções políticas implícitas. As diferentes culturas presentes em um mesmo território não comportam valores e funções semelhantes; mas, ao contrário, traduzem relações de poder assimétricos entre os diferentes grupos sociais que as geram e avaliam. Quando falamos de minorias linguísticas, culturais ou étnicas, o que toda instituição escolar precisa é não ignorar os significados e julgamentos que são atribuídos nessa sociedade a cada um desses grupos sociais. É preciso que sejam esclarecidas as dimensões políticas e ideológicas que condicionam o trabalho e a vida cotidiana nas escolas, uma tarefa urgente em um mundo no qual a meritocracia e o avanço do positivismo nas políticas e pesquisas educativas estão encobrindo por completo as chaves que explicam a desigualdade e as injustiças na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições educativas. (SANTOMÉ, 2013, p. 81).

O receio, o incômodo, frente à diferença geralmente baseiam-se na hipótese de que os grupos e comunidades culturais diferentes do nosso grupo são fechados, tidos como radicais, impossibilitados de evoluírem. Contudo, as culturas desses grupos são produzidas historicamente e socialmente em que os sujeitos executam papéis ativos e têm uma forma peculiar de se colocar no mundo. Somos sujeitos sociais em constante construção e reconstrução, acessíveis para aprender com o outro, com disposição para difundir o que apreendemos. Ao olhar para os alunos surdos, devemos olhar para o que trazem para a sala de aula, seus saberes, suas histórias, sua língua, o seu eu. O currículo deve dizer do aluno, da sua identidade. Selecionar quais conteúdos mediar a construção do conhecimento sem conhecer a história dos

alunos acaba por fazer dos docentes meros transmissores de determinados conhecimentos e não sujeitos que despertam, no outro, o desejo de aprender.

Os processos comunicativos, políticos, sociais, culturais vão delineando as nossas identidades. Como destaca Hall:

As identidades nunca se unificam e, em dias de modernidade tardia, estão cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca são singulares, mas construídas de múltiplas maneiras por meio de discursos, práticas e posições diferentes, frequentemente cruzados e antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historização radical, e em um constante processo de mudança e transformação. (HALL, 2003, p.17).

O currículo dentro da estrutura escolar é o cerne, a mola mestra dessa estrutura. Em consequência, é um território circunvalado e cercado de regras. Um indicativo são as várias diretrizes curriculares para a educação básica, educação indígena, EJA, educação do campo, educação étnico-racial, entre outras. A configuração política do poder se revela na gama de diversidade de currículos e, agregados a eles, carga horária, grades, núcleos e etc. (ARROYO, 2011).

As políticas de avaliação de certa forma regulam como o currículo deve ser desenvolvido nas instituições de ensino. O artigo 28 da Lei 12.796, ao estabelecer uma base comum para o currículo, indica também que deve haver parâmetros únicos de avaliação. Por quê? Qual o objetivo de uma base comum curricular? E os saberes, experiências, a diversidade, as culturas, qual lugar ocupam nos parâmetros de avaliação?

Ao propor uma base comum para o currículo, o documento em questão engessa a escola em um único padrão de modelo educacional. O que o aluno traz consigo para a escola deve ser valorizado. Não se pode coisificar a experiência, a leitura que o outro, o aluno tem do mundo que o constitui. Padrões comuns, generalizantes que fogem à realidade escolar negam as culturas e diferenças continuam à margem.

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a

entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p. 17)

Ao desconhecer ou desconsiderar essas questões, o currículo tem sua estrutura nos moldes da língua portuguesa. O processo de construção do conhecimento dos surdos é visual e não oral. Porque a legislação não reconhece de fato a especificidade linguística do surdo? Como complementar o que não está contemplado no artigo 26 da Lei 12.796?

O currículo para dizer da língua e da cultura surda não pode ser uma “colagem” de um currículo elaborado tendo como modelo uma metodologia que preza o oral e o auditivo. De acordo com Apple (2006), o importante não é saber qual conhecimento será mediado e sim saber para quem e o porquê de determinado conhecimento ser mediado. O saber, o conhecimento não é dado; é construído de forma crítica. Apple argumenta que

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (APPLE, 2006, p. 73).

Se o currículo reflete interesses de uma classe hegemônica, e dentro de um currículo de base comum a diversidade pode ser complementada de acordo com documento analisado, como se fazer reconhecer a diferença nesse contexto? A discussão em torno das diferenças é instigante. As terminologias utilizadas para falar das diferenças denunciam um discurso hegemônico. Há uma grande e importante diferença entre compreender surdez num viés fisiológico e compreender como diferença. Há uma separação no entendimento entre conceito clínico de surdez e conceito socioantropológico. O conceito clínico objetiva o tratamento, a normalização do surdo tendo como modelo o ouvinte. No conceito socioantropológico, a surdez é reconhecida como uma experiência visual, uma forma diferente de ver e perceber o mundo diferente das pessoas que ouvem. (SKLIAR, 1997). O currículo deve ser pensado na perspectiva da diferença. Não existem modelos de currículos ouvintes que caibam no currículo da educação de surdos. Construir um currículo com o olhar do surdo é desconstruir o olhar etnocêntrico do outro, ouvinte.

Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva - Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Quadro 03: recorte 03.

Na compreensão de Santomé (2011), política é um aglomerado de propostas, discursos e atitudes que influenciam nossas vidas e determinam e orientam nossa forma de conviver; nessa medida, uma educação política se torna imprescindível. A intensidade em que nos deixamos ser orientados está em consonância com as oportunidades que tivemos para participar das propostas, discursos e atitudes. Nesse caso, a educação exercerá papel fundamental no que tange à consciência do poder que temos enquanto cidadão.

Em muitos momentos da história, as opções políticas que eram feitas por meio de decisões do governo imediatamente passavam a reinterpretar o passado, ocultando, falsificando e manipulando inúmeros acontecimentos e dados em uma tentativa de provocar zonas de amnesia generalizada; isso especialmente em relação a todos aqueles assuntos nos quais essa ideologia política não está bem fixada. Portanto, hoje testemunhamos as inúmeras tentativas de reescrever distorcidamente o período da ditadura, afim de convencer as novas gerações de que os acontecimentos gravíssimos como foi o golpe de Estado e a ditadura do General Franco não foram realmente assim, ou que fenômenos como o maio de 1968 forma festas um tanto descontroladas feitas por certos grupos de adolescentes, em outras palavras, ocultando que em nosso mundo houve e ainda há distintas ideologias que implicam diferentes opções para organizar a convivência e o mundo. (SANTOMÈ, 2011 p. 37)

Anos de uma educação e de políticas educacionais que buscaram normalizar os surdos aos padrões dos ouvintes, deixaram marcas profundas no histórico educacional dos surdos. O congresso de Milão realizado em 1880 marca o início de

uma era na qual a língua de sinais é banida da educação de surdos por razões filosóficas, religiosas e políticas e expressas no congresso.

No entendimento da ordem filosófica, a fala seria a expressão do pensamento, por conseguinte, as línguas de sinais representavam a incerteza do pensamento. Com base em Aristóteles, as línguas de sinais se assemelhavam ao rude, primitivo, a uma comunicação incerta e limitada. Se comunicar através de um canal que não fosse o oral auditivo, seria uma forma inferior de comunicação, estaria fora dos padrões das línguas orais.

No entendimento religioso, um surdo que se comunicasse através da língua de sinais, não comungaria da língua em que se assenta a fé cristã. Sem dominar a língua pátria, ficaria inviável para o surdo confessar e ter ingresso à santa escritura.

Por sua vez, no entendimento político as línguas nacionais eram de suma importância para uma afirmação das identidades. E, o aprendizado dessas línguas, o caminho para a consolidação dos Estados-nações como por exemplo, Alemanha e Itália.

A política educacional oralista perdurou durante anos na educação de surdos. As escolas de surdos se tornaram espaço onde o ouvido do surdo passava por processos de reabilitação. Onde o aprender a falar tomou o lugar da construção do conhecimento e, a normalização de pessoas surdas ao modelo de pessoas ouvintes imperou. Os professores surdos foram removidos dessas escolas pois, a hegemonia do discurso oralista não permitia surdos que se comunicavam na língua de sinais.

A visão do aprendizado único da fala como processo necessário e adequado para a integração do surdo e para seu desenvolvimento cognitivo incorpora a ideia de um limite natural para a aquisição do conhecimento, assim como traz consigo a ideia de que é possível ensinar linguagem, enquanto sabemos que a linguagem não se ensina, se adquire. (OLIVEIRA, 1999, apud LEVY, 2009, p.80)

Em busca de um padrão hegemônico, a língua de sinais que era a língua de instrução nas escolas de surdos na Europa e também aqui no Brasil, no INES –

Instituto Nacional de educação de Surdos –, a partir de 1880 é literalmente proibida na educação de surdos.

Os discursos com foco na fisiologia da surdez foram reforçados pelo engrandecimento de uma regra ouvinte fomentada por uma teia de relatos que compunham uma ideologia ouvintista. A fala, a leitura labial, os modelos de como se portar de acordo com comportamento de pessoas que ouviam, a proibição da língua de sinais, e o modelo de pessoa surda como inválida, incapaz impediram milhares de surdos de acesso a uma primeira língua e do contato em comunidades surdas onde prevalecia práticas culturais comuns aos surdos. (SKLIAR, 2005).

A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva ao propor que *o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais*, nas entre linhas dessa proposta fica a posição hegemônica da língua portuguesa sobre a língua de sinais. Se legalmente a língua de sinais é a língua natural da pessoa surda, se pesquisas apontam a importância de se ter a língua de sinais como língua de instrução da pessoa surda, por que vem em primeiro plano no registro a língua portuguesa em sobreposição à língua de sinais?

Crianças surdas em sua maioria são filhas de pais ouvintes e, um dos motivos de não serem expostas à língua de sinais no seio familiar é que pais e familiares desconhecem a língua de sinais. É geralmente na escola o primeiro contato da criança surda com a língua de sinais. A Política Pública, ora em questão, desconsidera o período de aquisição e apropriação da língua de sinais pela criança surda quando assinala o aprendizado da língua portuguesa e língua de sinais concomitantemente.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2001, p.31) “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é

um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...]” através da linguagem. (QUADROS, 2003 p.99)

Na escola, quem serão os interlocutores no aprendizado na língua de sinais pelos surdos? Como defendido por Quadros (2003), o acesso à língua de sinais deve ser mediante o contato com e entre surdos. A presença do professor surdo de língua de sinais deve ser garantida nas políticas educacionais vigentes e não somente recomendada e/ou orientada. O ensino de língua de sinais para surdos deveria seguir os parâmetros de ensino de língua materna ou L1 e, o ensino de língua de sinais para ouvintes é na perspectiva de ensino de língua estrangeira. Portanto, metodologias diferentes de ensino e aprendizagem. Esses pressupostos não estão expostos nesta Política Pública.

Ao oferecer a presença do tradutor intérprete de língua de sinais – TILS – para surdos que muitas vezes estão em processo de aquisição da língua de sinais, corre-se o risco de que a função desse profissional seja confundida com a função de professor de língua de sinais. Além disso, a presença do TILS em sala de aula não garante que a metodologia de ensino adotada vá ser modificada com o objetivo de tornar acessível o conhecimento para o aluno surdo. Em várias situações, a presença desse profissional contribui para ocultar uma política de educação com vistas à inclusão que, na verdade, exclui.

A ausência de uma formação específica educacional acaba por colaborar para múltiplas funções desse profissional, como por exemplo, o TILS ser diretamente responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos surdos. Dessa forma, o acesso aos conteúdos selecionados no currículo corre o risco de continuar insuficiente, gerando barreiras no desenvolvimento social e educacional dos surdos.

A experiência de condutas de verter de uma dada língua para outra precisa estar agregada aos estudos teóricos sobre a língua, incluindo aspectos culturais e linguísticos. Nesse campo de teias complexas é onde o TILS atua fazendo escolhas que lhe soam propícias para serem transportadas para outra língua em cada etapa do processo de tradução. (LODI, 2007).

Se a Libras for vista apenas como língua de tradução, mas não forem considerados os processos de construção de conhecimento perpassados por esta língua, muitas das ações em sala de aula podem ficar prejudicadas quando se almeja a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos surdos, especialmente na Educação Básica. Neste sentido, o papel do TILS é fundamental porque os modos eleitos para verter os sentidos do Português para a Libras podem ser determinantes de processos de construção de conhecimento. (LACERDA, 2010, p.149)

Nesses pressupostos, o currículo deve ser construído em uma concepção visoespacial que trata da forma e estrutura em que a língua de sinais é organizada garantindo assim, acessibilidade aos conteúdos selecionados na língua de instrução dos surdos. Dessa forma, a diferença é reconhecida e o pilar do desenvolvimento educacional é referendado por meio de interações sociais. Passa a ser a língua o mecanismo que traduz as relações e finalidades do meio. Ao exprimir um pensamento na língua de sinais, o discurso nesta língua, se utiliza de uma perspectiva visual que não pode ser na mesma sincronia que uma língua oral auditiva e, vice versa. (QUADROS, 2003).

Ao fazer a opção por manter a língua portuguesa em primeiro plano em detrimento à língua de sinais, a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, demonstra um discurso hegemônico de uma língua sobre a outra. O poderio linguístico da língua portuguesa nessa política.

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais. (GESSER, 2009, p.22)

Em salas comuns surdos e ouvintes partilharão uma única língua? Como dito anteriormente, a forma de aprendizagem de ambos, surdos e ouvintes é diferente. Nesse contexto, mesmo contando com a presença do TILS, a língua majoritária é a língua portuguesa e a língua de sinais ocupa somente o lugar da tradução/interpretação. O surdo se torna um “estrangeiro” na sala de aula.

Shaw e Jamienson (1997) discutem que os discursos de sala de aula revelam papéis sociais e culturais nas interações que podem ser diferentes em muitos aspectos daquilo que tratam normalmente os discursos

familiares. Assim, o discurso do professor guia a atenção dos alunos para tarefas relevantes, avaliando suas respostas e sua adequação. Além disso, muito do que é dito para outro aluno em uma explicação ou discussão é ouvido pelo grupo e constitui um conhecimento adquirido, ainda que não diretamente voltado para este ou aquele sujeito; neste ambiente, onde um pergunta, outro responde e outro ouve, se constroem muitas regras de conhecimento social e afetivo importantes para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, crianças surdas possuem estratégias de comunicação muito peculiares, pois a maioria vem de lares ouvintes que não possibilitam um desenvolvimento linguístico no patamar das crianças ouvintes. Assim, elas partem de uma exposição e de estratégias de linguagem diferentes, estando expostas a um ambiente que usa simultaneamente pistas visuais e auditivas, impondo a elas opções, dividindo sua atenção. Em uma sala de aula para alunos ouvintes, isso se reproduz, já que o professor passa as informações de acordo com aquilo que está acostumado, sendo mais adequado aos ouvintes que às crianças surdas. Desse modo, a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua, tendo acesso aos conteúdos apenas pela mediação do intérprete. A criança surda tem um interlocutor único que usa uma linguagem filtrada, escolar e própria para a tradução (Teruggi, 2003), sem outros modelos, sem trocas, sem contato com tudo que circula entre coetâneos. Trata-se de uma experiência restritiva, em um momento fundamental de seu desenvolvimento, que precisa ser considerada. (LACERDA, 2006 p.178)

O surdo que vai à escola, bem como qualquer outra criança, está em fase de desenvolvimento de uma língua, de construção de identidades, de princípios sociais e afetivos. E, é a escola o espaço de aprendizagem das formas de narração, de descrição, dos usos da linguagem em diferentes situações alargando o conhecimento linguístico, conhecendo normas de convívio social, normas dos vários grupos constituídos na escola e de regras sociais importantes para a adequação à vida social. A escola propicia vivência de emoções, êxitos, desventuras, conflitos; envolvimento importantes de serem vividos e praticados nas relações sociais. E os surdos nesse círculo escolar? As políticas educacionais desmerecem a situação linguística desse grupo. A escola deve ser o espaço de relacionamento com a cultura do outro, que tem outra língua, outro jeito de ler o mundo. Uma reflexão que leve à construção de outras políticas que referende os conhecimentos sobre a diferença sem restringir ou exigir moldes de adaptações às normas do grupo majoritário. No caso aqui, a supremacia da língua portuguesa, em detrimento da língua de sinais e da cultura surda.

Uma educação que pretenda educar cidadãos para nosso tempo precisa insistir no desenvolvimento de habilidades e posturas que valorizem o conhecimento e colaborem com todas as pessoas e os grupos sociais. Esta meta implica estar consciente das distorções da informação pelas quais

éramos e continuamos sendo dominados. Estar cientes de nossos preconceitos e nossas falsas expectativas sobre as culturas e comunidades às quais não pertencemos. Estamos falando de uma educação que possibilite o aprendizado de como harmonizar os direitos individuais e coletivos como meio para continuar mantendo e desfrutando da riqueza e das possibilidades de um mundo onde a diversidade cultural é a norma. (SANTOMÉ, 2001 p. 83)

Compreender uma ação de desimpedimento ao outro, contribui para o desejo de conhecer as peculiaridades desse outro. Seus saberes, seus sonhos, os modos de vida. Abrir-se ao outro deve ser umas das bases para edificação de relacionamentos de diálogo e colaboração. Em síntese, a finalidade da existência das instituições educativas deve ser: conhecer a nós e ao outro. (SANTOMÉ, 2011).

Inciso C Artigo 24 do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Quadro 04: recorte 04.

As políticas asseguram-se como táticas com foco no direito para grupos específicos marcados pela diferença. A posição destes grupos é compreendida como desprotegida socialmente, por causa de uma história marcada pela exclusão. O entendimento das políticas inclusivas como caminho apontado na luta por direitos civis, sociais e políticos, têm como finalidade enfrentar qualquer forma de preconceito e discriminação que impossibilite o ingresso a igualdade de possibilidades e condições na busca pela atenuação da desigualdade social. (MOREIRA, 2014)

A possibilidade de trabalhar com as ideias do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) permite-nos optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, e marginalização daqueles que são considerados como os "outros", daqueles que parecem estar "fora do lugar". A surdez, como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir. (SKLIAR, 2000, p. 20).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao garantir que *educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social*, contempla uma proposta que tem um olhar de respeito à diferença e suas implicações. Transformações importantes carecem da participação dos surdos para mostrar o que é a diferença e como ela deve ser considerada no currículo. A forma como a pessoa surda percebe o mundo é desconsiderada por tantas vezes e deve ser o chão na construção do currículo já que esta é o centro da linguagem e pensamento dos surdos.

Construir um currículo com o olhar surdo é priorizar a experiência visual como aparato cultural e social e é imprescindível no desenvolvimento de identidade no contato do surdo com outros surdos para que as manifestações culturais aconteçam. Com um dispositivo legal, o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que garante uma educação na qual a língua de instrução dos surdos seja a língua de sinais nos seguintes termos *Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo*, como pensar em uma escola que possa sobrepujar, encobrir, ocultar e desconsiderar o quanto é fundamental a constituição da língua acerca de todos os procedimentos mentais superiores?

É inimaginável existir uma escola na qual a língua não esteja presente formando alunos e professores como produtos de ação de linguagem. A questão que se apresenta é uma questão política. Não há como contrapor o caráter político e de justiça. A educação de surdos reivindica uma escola na qual a língua permita que os surdos se tornem sujeitos políticos.

Um sujeito político, uma classe em luta como sujeito político, é sempre um operador de desclassificação, uma potência de desfazer a estrutura policial que põe os corpos em seu lugar, em sua função, com a parte que corresponde a essa classe e a essa função. É nesse sentido que se deve, no meu entender, radicalizar a ideia da classe que é uma não-classe. [...] Os sujeitos políticos não existem como

entidades estáveis. Existem como sujeitos em ato, como capacidades pontuais e locais de construir, em sua universalidade virtual, aqueles mundos polêmicos que desfazem a ordem policial (RANCIÈRE, 1996, p. 378, apud SOUZA e SILVESTRE. p.185,186).

Discutir a educação de surdos em uma perspectiva política é apropriar-se de uma construção cultural, social e político compreendido como relações de poder e pensamento que permeiam e determinam propostas e o processo educacional. As políticas educacionais para os surdos ainda são traçadas em conceitos imperativos que procuram normalizar os surdos, sua cultura e identidade. É inquietante como alguns documentos desconsideram as reais necessidades dos surdos.

Os trechos dos documentos analisados aqui estão relacionados e constituídos por várias formas de discurso. O discurso da educação que os surdos defendem está alicerçado em vários campos: linguístico, direito, política, cultura. Realizar uma prática discursiva é exprimir de acordo com certas normas, as relações que coexistem dentro de um discurso. Fica evidente algumas discrepâncias discursivas em relação à garantia de direitos linguísticos dos surdos e as políticas educacionais citadas acima.

Na compreensão de uma educação que elege a hegemonia da língua portuguesa descartando as atuais pesquisas e compreensões a respeito da língua de sinais como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua se faz necessário aprimorar as discussões em torno de proposições de políticas linguísticas educacionais com foco na pessoa surda como sujeito que pertence a uma minoria linguística e cultural, demovendo a representação como sujeito deficiente. (MULLER, *et al*, 2013)

As comunidades surdas têm lutado histórica e culturalmente por uma educação que priorize a língua de sinais como língua de instrução e concomitantemente a isso, lutam pela aprendizagem escolar sem reduzir a língua de sinais a um recurso de acessibilidade na construção do conhecimento historicamente inscrito na língua portuguesa. Ter o conhecimento político do ser surdo como marca cultural, reivindicando pelo direito linguístico de aprender e apreender em língua de sinais.

A atuação preponderante de movimentos surdos que reúne educadores surdos, alunos surdos, profissionais da área da educação, representantes dos órgãos

representativos de surdos, pesquisadores, faz diferença, pois debatem e defendem uma educação baseada na diferença. (MULLER; *et al*, 2013).

A escola é o espaço farto para promover transformações sociais políticas e culturais. A produção de conhecimento que acontece na sala de aula requer um estudo acurado e labiríntico. Sem tais estudos, corre-se o risco de perseverar a ascensão de modelos únicos de currículos que ignorem a diversidade. Os anseios de envolvimento e participação democrática, direitos civis, questões sociais estão enlaçadas no espaço escolar. (LOUTZENHEISER; MOORE, 2011).

A escola que se apresenta para os surdos nas políticas educacionais é aquela em que a consolidação dos grupos de surdos é abolida. A comunidade surda, através dos movimentos de expressão da literatura surda, busca o reconhecimento cultural assegurando suas tradições culturais e resgatando suas histórias negadas reconstruídas em uma literatura de reconhecimento. Para favorecer o desenvolvimento social, os Movimentos Surdos buscam na literatura surda sua lógica fundada para se contrapor à literatura ouvinte. Bhabha (2005), afirma que particular e coletivo, pretérito e recente, fenômenos emocionais e o comunitário estendem uma particularidade interna, própria. É a privacidade que interpela os fragmentos duplos através desses círculos de bagagens sociais repetidamente contrários no espaço. Nesses pressupostos, a literatura surda caminha para o hibridismo cultural, as culturas estão entrelaçadas umas com as outras e não há uma única cultura, elas são híbridas, diferentes. Nesse entendimento que a literatura surda se expressa e se faz presente.

Utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e cultura surda presentes nos textos e nas imagens de livros de literatura infantil. A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo. (KARNOPP; MACHADO, 2006, PG. 03).

Outra questão a considerar é a importância de pesquisas que questionem nos textos literários, as falas que expõem a surdez como deficiência, como doença. Esses posicionamentos constroem e reconstroem encarnações que afetam as práticas sociais e educacionais. A linguagem é concebida como constituidora da vida e não é meramente um revérbero. (KARNOPP, 2006).

“Nenhuma linguagem é neutra, nenhuma linguagem “brota da natureza”... Ela é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente” (SILVEIRA 2002, p. 20).

A afirmação de que os surdos são membros de uma cultura surda não quer dizer que mundialmente, todos os surdos compartilham a mesma cultura. Os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda brasileira e os surdos ingleses são membros da cultura surda inglesa. As línguas de sinais desses grupos são diferentes, partilham experiências diferentes e têm estilo de vida diferente. Entretanto, certos princípios e práticas que independem do lugar onde vivem são partilhados: os surdos vivem em uma sociedade onde são minorias.

A literatura surda no currículo contribuirá como canal de reconhecimento da diferença, na constituição de identidades, na subjetividade surda, na referência de constituição de sujeitos surdos. O canal visual usado pelos surdos para contar suas experiências de vida, mitos, anedotas devem ser registrados de alguma forma (vídeo) para não se perder os movimentos das mãos, as expressões, o olhar, as experiências visuais atravessam a visão. Um apontamento do mundo surdo, as lutas, o dia a dia e fazer um registro do mundo surdo e de suas diferenças. (KARNOPP, 2006).

Devido à exposição imposta pelas políticas mencionadas, os alunos surdos são continuamente levados a uma homogeneização na qual a condição de não ouvir é vista como falha no desenvolvimento educacional e conseqüentemente falhas de ordem social, cultural, política e pessoal.

O processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos acontece em época correspondente à aquisição da língua oral em crianças ouvintes. Novamente as pesquisas em torno da linguagem apontam universais linguísticos. Na língua de sinais o processo se dá através de uma língua visual-espacial, atestando que para

que a capacidade da linguagem evolua nas crianças surdas, é necessária uma transformação nas formas como esse desenvolvimento está sendo cultivado na educação de surdos.

A escola deve atentar para situações em que a relação social e cultural garanta o acesso à língua de sinais, pois o processo educacional se dá mediante interação linguística. Quando a criança chega na escola sem uma língua sistematizada, é essencial que o trabalho seja voltado para o processo de aquisição de linguagem tendo como interlocução a língua de sinais. Com a língua e, por meio dela, as relações sociais fundam os comportamentos de como ser e agir, isto é, a constituição do sujeito.

Quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma de deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa irá encontrar para se igualar com o ouvinte. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda. Para que o surdo possa reconhecer sua identidade surda é importante que ele estabeleça o contato com a comunidade surda, para que realize sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais. De acordo com Souza (1998), a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 593)

A interação social e cultural, o estar com o outro igual é fundamental para a constituição da identidade surda. O contato surdo-surdo, na coletividade, para a construção das regras e princípios surdos, os modelos surdos são referência para as crianças surdas. A criança surda edificará sua realidade social ao se descobrir a si mesma através da comunicação, por meio das relações com o outro, ela se percebe e se descobre com o outro, seu par firmando assim, a diferença entre as pessoas inseridas em seu espaço.

Para entender os movimentos sociais surdos e a aversão às práticas inclusivas, faz-se necessário o resgate dessa história de constrangimento e humilhação escolar por que passaram. Isso não quer dizer que, contrários à inclusão que está aí, os surdos defendam a segregação. A polarização inclusão-segregação é mais uma inventiva da ideologia pedagógica para os manter inscritos na

nosografia. Pessoalmente, oponho-me a essa polarização e, também, à inclusão – se “inclusão” significar a assimilação do surdo ao padrão ouvinte-falante, a desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividades e produções culturais. O modelo de inclusão que se insere o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser *um ouvinte com defeito*, não funciona para os surdos em sua grande maioria. SOUZA e SILVESTRE 2007 p. 34 -35).

5. UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Que os currículos narrem a verdadeira história, que a história privilegiada seja outra, que as memórias celebradas sejam outras, que os tempos de seu viver sejam reconhecidos.” Arroyo (2011).

No quarto e último capítulo apresentaremos as possibilidades da construção de um currículo na educação de surdos tendo como pano de fundo as análises feitas nos recortes dos documentos elencados neste trabalho. Contudo, não temos aqui a pretensão de apresentar uma determinação curricular para a educação de surdos, mas sim tecer considerações curriculares a partir da elaboração das políticas educacionais e a quem verdadeiramente essas políticas servem.

As discussões teóricas em torno do currículo, ao apontarem as minorias linguísticas e culturais, raramente mencionam a comunidade surda, os surdos e/ou a língua de sinais e cultura surda, porque a diferença linguística e cultural do surdo é muitas vezes ignorada aos olhos do outro, o ouvinte. Apesar desta comunidade ser amparada legalmente por leis, decretos, convenções e declarações, a diferença linguística é negada no currículo. Contudo, à medida em que os movimentos surdos se organizam em ações de reconhecimento e direitos, uma inquietação no contexto das políticas públicas está instalada e, se faz necessário uma outra forma de apreender sobre o mundo se faz ser vista e percebida. Os dispositivos legais permitem o uso da língua de sinais mas não garantem uma educação através e por meio dessa língua.

Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional. (UNESCO, 1954)

Os aportes teóricos deste trabalho contribuíram para que o currículo possa ser compreendido como artefato formador de culturas, envolto de ações, de aceções e conexões de conhecimentos, de significados e construção de sentidos, podendo ser espaço de axioma e diferença. Os conhecimentos e saberes são da cultura, são inerentes a ela. As consonâncias no entorno da ideia de cultura e do pensamento reportam-se ao caráter complexo e social próprios dos saberes e conhecimentos nas relações de contestação, poder e conflitos.

A língua de sinais é uma vitória ascendida no direito linguístico para a educação de surdos e persevera como bandeira de luta. Paradoxalmente, as políticas públicas educacionais repetidamente mantêm os surdos na visão clínica da surdez e continuam com o discurso arraigado no pressuposto da deficiência e negando a língua de sinais como meio e fim das interações sociais, políticas, culturais e científicas.

Ao analisarmos o currículo, deve-se levar em consideração todas as decisões envolvidas na elaboração e, conseqüentemente, na realização da prática curricular em sala de aula. As necessidades e exigências dos grupos sociais colaboram para ver, averiguar, apreender e avaliar a si próprios como corresponsáveis por uma proposta de uma ação sociopolítica abrangente com o objetivo de construir um mundo mais justo e humano.

Um currículo que contemple uma educação crítica e libertadora exige uma investigação para averiguar se os conteúdos, as metodologias, os objetivos respeitam e reconhecem as necessidades dos diferentes grupos sociais que convivem no espaço escolar. O currículo deve ter a voz do outro. Suas perspectivas, necessidades e esperanças. (SANTOMÉ, 2011).

Assinalado neste trabalho que as pessoas surdas pertencem a uma minoria linguística e cultural e que, a experiência visual deve ser um dos pilares de um currículo na educação de surdos, Quadros, 2003, argumenta que

as experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. por exemplo, CODAs ao conversarem com surdos, ignoram comentários ou interrupções de outros através da fala. [...] O surdo se vê como diferença (como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização ou aceitação por quem quer que seja) [...] o mundo visual. (QUADROS, 2003, p. 84-85).

Pensar na construção de um currículo justo para os surdos requer pensar na orbitalidade de uma pedagogia visual dedicada à educação do olhar. A pedagogia vem se cercando caminhos da visualidade e incrementou-se em campos: pedagogia artística com foco nas imagens, fotografias, artes plásticas, pinturas; pedagogia digital com base nas tecnologias; pedagogia estética na representação de gênero, etc.

Pensar em uma justiça curricular significa considerar as carências atuais para depois investigar de forma criteriosa os conteúdos e proposições de aprendizagem e ensino que se objetiva educar com comprometimento e a outorga de poderes aos grupos sociais negligenciados. Assim, o compromisso com aquele, o outro que fica à margem deve ser selado. (SANTOMÉ, 2011).

A pedagogia visual demanda a reconstrução de processos no ato de ensinar e aprender. Pensar na perspectiva visual é pensar no conteúdo proposto no currículo de forma real. (CAMPELLO, 2007). A pedagogia visual, contempla também a forma do surdo ensinar e aprender, necessita de um ensino através de imagens que possibilite a construção do conhecimento visual acessível por meio de fotografias; contação de histórias e língua de sinais; dramatizações; filmagens; literatura surda; desenhos.



Ilustração 01³:

Na imagem acima, a professora Ana Regina apresenta visualmente o aparelho reprodutor feminino permitido assim, que o surdo possa ver/entender.

³ Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007 Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos Ana Regina e Souza Campello p.105.

Compreendendo aqui que ver para a pessoa surda tem equivalência de compreender o que é sinalizado/dito pelo outro. A pedagogia visual contribui para a compreensão do que é sinalizado e dito pelo outro, permitindo assim a construção do conhecimento pelo surdo.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI Brasília, DF MEC/SECADI 2014, elaborado por profissionais da educação de surdos determina as diretrizes de uma educação que garanta a educação de surdos na língua de sinais. Algumas das deliberações que julgamos ser fundamentais na construção de um currículo e, que constam no relatório:

1. Os avanços dos movimentos surdos na luta pelo reconhecimento como povo com língua e cultura próprias;
2. Revisão das políticas educacionais direcionadas aos surdos;
3. Política Linguística Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas num determinado país ou comunidade linguística. A partir disso, instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada. Os idealizadores de um planejamento linguístico conduzem as decisões a respeito do uso das línguas em uma comunidade específica, podendo ou não coincidir com os interesses da própria comunidade, assim como já observado, por exemplo, com as comunidades surdas.
4. Cultura surda;
5. Literatura surda;
6. Pedagogia visual;

7. Ensino da Libras como primeira língua envolvendo três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Tendo início na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação. O letramento de dá de forma visual e na escrita da língua de sinais que é uma forma de registro que usa grafemas que apresentam constituintes da língua de sinais. Ler na língua de sinais e escrever/registrar nessa língua, contribui para a aquisição da segunda língua, a língua portuguesa.



Cinderela Surda e Rapunzel Surda

Ilustração retirada do site <https://escritadesinais.wordpress.com/>

8. Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Na educação, portanto a Língua Portuguesa será ensinada nesta qualidade.

Ao longo das reflexões realizadas nesta pesquisa e de acordo com o relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, podemos elencar três pilares que devem ser a base na construção de um currículo que promova a construção do conhecimento dos sujeitos surdos:

- Língua de sinais como língua de instrução;
- Língua portuguesa como segunda língua;
- Literatura surda;

No quadro 01 a língua de sinais é reconhecida como meio de comunicação dos surdos e o documento recomenda que o ensino deva ser feito nesta língua.

No quadro 02, de forma clara a diferença linguística e cultural do surdo é desconsiderada quando se propõe uma base comum para o currículo. Não há um reconhecimento das diferenças.

No quadro 03, a língua portuguesa assume papel hegemônico na educação de surdos quando aparece em primeiro plano no documento. Para muitos essa questão pode ser somente de ordem textual. Todavia, está velado nessa política, que a língua de sinais assume papel coadjuvante na educação de surdos.

No quadro 04, a garantia é por lei de que a língua de sinais seja a língua de instrução da pessoa surda.

Um currículo que não incorpora as minorias culturais e busca silenciar essas minorias é uma estratégia camuflada de exclusão adotada pelas instituições de ensino. Os surdos têm o direito de ter uma educação com o seu olhar, com a sua mão. Um currículo tendo como pilares: língua de sinais como língua de instrução; língua portuguesa como segunda língua e literatura surda. Dessa forma contribui-se para que uma justiça curricular seja feita. Para que os surdos possam de fato construir conhecimento de forma equitativa em relação ao outro ouvinte. Um currículo nos moldes surdos, na pedagogia visual que propiciará a formação de sujeitos surdos conscientes de seus direitos e deveres e poderemos vislumbrar uma sociedade verdadeiramente inclusiva: na qual a diferença não é negada nem silenciada, mas, sim, valorizada.

As políticas educacionais reconhecem a questão linguística dos surdos, mas não garantem o acesso ao conhecimento através da língua de sinais e da cultura surda que também não estão contempladas no currículo escolar. Os documentos legais em torno da educação de surdos servem a um modelo excludente de educação quando nega ao surdo sua língua de instrução, quando rejeita que seu modo de ver e perceber o mundo se dá por outro viés. A voz do surdo não é considerada na elaboração de tais documentos e políticas.

Este trabalho investigativo buscou o entendimento sobre currículo, língua de sinais e cultura surda considerando currículo como instrumento cultural, linguístico e político que garanta a formação de um sujeito social. As políticas educacionais devem reconhecer e garantir que na educação de surdos a constituição e produção do sujeito surdo devem ter o olhar, o modo de ser, ver e entender o mundo do surdo. As experiências visuais, a língua, as histórias culturais do povo surdo devem compor o currículo de uma escola que reconheça a diversidade como ganho, como um caminho propício ao aprendizado e que garanta que o outro constrói conhecimento tendo por base uma língua e uma cultura que lhe permita expressar o que sente, o que vê e o que deseja.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere; ALBUQUERQUE, Targélia S; CARVALHO M. Helena C. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas/Edições Bagaço, 2006. v.2 (Coleção Caminhos e Utopia).
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.
- BENNETT, J. William. O Livro das virtudes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995
- BHABHA. **O local da cultura**. Trad. M. Ávila, E. L. de Lima Reis, G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Reimpressão, 2003.
- BOGDAN C.; KNOPP S. B. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- Branco, A. U., & Rocha, R. F. (1998). **A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14 (7), 251-258.
- BRASIL. **Lei de número 10.346**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em 26 de julho de 2013.
- BRASIL. **Decreto de número 5.626**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 26 de julho de 2013.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7ª ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- CALADO, S. dos S; Ferreira, S. C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> . Acessado em:
- CALIXTO, Renato M. F.; GARCÊS, Regiane Lucas de Oliveira; OLIVEIRA, Sônia Marta de. **Traduzir e interpretar incursões no mundo do outro ou atos de fronteira? Reflexões teóricas sobre o papel do intérprete a partir de uma**

perspectiva culturalista. IN. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 2012. Acesso em:

http://www.congressotils.com.br/anais/tils2012_traducao_questao_calixtogarcez.pdf .

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos.** In.: Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epidemiológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Curriculum: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-14.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais no campo do curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Curriculum: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-49.

DAMATTA, Roberto, **O que faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, 1999a.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE.** Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 Nov 2013.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito, CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005 Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

FENEIS. **Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”.** Revista da FENEIS. Belo Horizonte, 1995.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____, SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____, **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOURQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In.: DESLANDES, S.F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Editora Principia, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1989.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação e Realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa. (cap. 1); Sobre as origens do termo classe e curriculum. (cap.2). Londres: The Palmer Press, 1989.

HODDER, I. (2002). **The interpretation of documents and material culture**. In N.K Denzin & Y.S. Lincoln, *Collecting and interpreting qualitative Materials* (pp. 110-129). London: Sage Publications.

BRASIL. **O Ines e a educação de surdos no Brasil**. Vol.01, 2 edição, RIO DE JANEIRO: INES, 2008.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KARNOPP, Lodenir Becker; MACHADO, Rodrigo N. **Literatura surda: ver histórias em língua de sinais**. In: 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação – 2 SBECE. Canoas/RS: ULBRA, 2006. p. 1-13.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. 1994. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre. 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Caderno de Educação. Faculdade da Educação – UFPel, v,36, p. 155 – 174. Pelotas/RS: Editora UFPel, 2010. LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. Trad. L. de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em: 18 de maio de 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.

LEVY, Cilmaria C. A. da Costa; SIMONETTI, Patrícia. **O surdo em si maior**. São Paulo: Roca, 1999.

LODI, A.C.B. **O interprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa e sua pratica em diferentes espaços sociais**. In: VI Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação), 2007, São Paulo. Anais. São Paulo, Unibero. CD Rom.

LOPES Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUTZENHEISER, L. W.; MOORE, S. D. M. **Escolas seguras, sexualidades e educação crítica**. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinícius Figueira, Porto Alegre: Artmed, 2009/2011. p.173-202.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andrés. **O DISCURSO MODERNO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada**. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez; Um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUNARDI, M. L.& SKLIAR, C. **Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar**. In:

GÓES, M. C. R. de & LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: LOVISE, 2000, p. 11 – 22.

MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-49.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T: **Currículo Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MÜLLER, Janet Inês; STÜMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. **Educação Bilíngue para Surdos: Interlocução entre Políticas Linguísticas e Educacionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17431&Itemid=817. Acessado em 26 de julho de 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PEIXOTO, R. C. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, nº 69, 2006, p.205-229.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

PERLIN, Teresinha Gládis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/Exclusão**. Revista Ponto de Vista, N.5. NUP. UFSC, Florianópolis, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. **Políticas linguísticas e educação de surdos**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006, Rio de Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUEIROZ, L.S., RUBIO, J. A. S. **A Aquisição da Linguagem e a Integração Social: A LIBRAS como formadora da identidade do surdo**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

REIS, F. **Professores surdos: identificação ou modelo?** In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007. v. II, p. 86-99.

ROCHA, G.; PEREIRA-TOSTA, S. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

História da educação no Brasil (1930- 1973). 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ-SILVA, J. R. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009.

SANTOMÉ, J.T. **O cavalo de Tróia dos Conteúdos Curriculares**. Educação Crítica. Análise Internacional Org. APPLE, Michael, AU, Wayne, GANDIN, Luis Armando. tradução: Vinicius Figueira. Artmed, 2011.

SANTOMÉ, J.T. **Currículo Escolar e Justiça Social: O cavalo de Tróia da Educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro DP&A, 2000.

SHAYEGAN, Daryush. **La luz viene de Occidente**. Barcelona: Tusquets Editores, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **A política e a epistemologia do corpo normalizado**. Espaço (INES-MEC), n. 8. ps. 3-15, 1997.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, C. B. **Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos**. Espaço (INES-MEC), n. 8. p. 49-57, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação.1998.

SKLIAR, C. B; SOUZA, R. M. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação**. In: AZEVEDO, J. C. et al. Utopia e Democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000, p. 259-76.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005b. p. 5-6.

SOUZA E SILVESTRE. **Educação de Surdos: pontos e contrapontos**. Regina Maria de Souza, Nuria Silvestre. Valéria Amorim Arantes organizadora. - SP: Summus, 2007.

SOUZA, R. M. **Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG : Autentica, 2010.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008. (p.30-31)

UNESCO, **Declaração dos Direitos Humanos** de 1954.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZOTTI, Ap. Solange. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil? dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

